Alexander Ortiz Ocaña
María F. Cabas
Johanna Reales

Escenarios Formativos de la cognición y la afectividad en la Infancia

Alexander Ortiz Ocaña
María F. Cabas
Johanna Reales

Escenarios Formativos de la cognición y la afectividad en la Infancia

Cómo formar el lenguaje, la metacognición y la afectividad de niños y niñas en contextos de pobreza

Editorial Académica Española

Imprint
Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:
Editorial Académica Española
is a trademark of
International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group
17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page
ISBN: 978-613-9-02702-6

Copyright © Alexander Ortiz Ocaña, María F. Cabas, Johanna Reales
Copyright © 2018 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group
All rights reserved. Beau Bassin 2018

ESCENARIOS FORMATIVOS MEDIADORES DE LA COGNICIÓN, EL LENGUAJE Y LA AFECTIVIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTO DE POBREZA

Johanna Reales Cervantes
María Fernanda Cabas Manjarrez
Alexander Ortiz Ocaña

EDITORIAL ACADÉMICA ESPAÑOLA
2018

TABLA DE CONTENIDO

Resumen del proyecto…….…. 03

Descripción del proyecto……....04

1. Planteamiento de la pregunta problema o de investigación y su justificación en términos de necesidades……05

2. Justificación……..…..32

3. Antecedentes…….……..…...42

4. Paradigmas epistemológicos y enfoques emergentes en las ciencias de la educación (neurociencias, fenomenología, hermenéutica, pragmatismo, Configuralogía)……..……44

5. Formación…….…….…50

6. Pedagogía, Currículo y Didáctica…….……53

7. Práctica Pedagógica…….…..58

8. Infancia y Educación Infantil en contextos de pobreza…….……60

9. Biopraxis afectiva, cognitiva y lingüística……65

10. Metodología……..67

Bibliografía……75

Resumen del proyecto

El presente proyecto configura escenarios formativos mediadores de la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas en contextos de pobreza, a partir de las posibilidades que ofrece el programa Todos a Aprender, mediante el entrelazamiento de las teorías neurocientíficas, fenomenológicas, hermenéuticas, pragmáticas y configuracionales. Se trata de un estudio etnometodológico-configurativo de casos múltiples en la ciudad de Santa Marta. El proyecto se sustentó en siete subproyectos, dos liderados por maestrantes, tres liderados por investigadores del grupo GIEDU: Epistemología Configurativa y Educación Decolonial, y dos liderados por doctorandos del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA, en la línea de Pedagogía e Interculturalidad. Desde el proyecto se entretejen los aportes y postulados de las teorías emergentes en las ciencias de la educación (neurociencias, fenomenología, hermenéutica, pragmatismo, Configuralogía) y se esbozan concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que permitan elaborar nuevas teorías y concepciones sobre la educación infantil. Esto permitió develar las condiciones sociopedagógicas para estimular el pensamiento configuracional infantil, a partir de las posibilidades del programa Todos a Aprender, mediante una caracterización de las prácticas pedagógicas de los maestros de excelencia miembros de la comunidad de aprendizaje de las instituciones educativas focalizadas en dicho programa, comparando sus particularidades formativas con el modelo de escuela de excelencia samaria, en la cual se configuraron escenarios didácticos mediadores de los procesos metacognitivos infantiles y se develaron las prácticas formativas emergentes que articulan y potencian la biopraxis afectiva y lingüística en los niños y niñas.

Descripción del proyecto

El proyecto "Escenarios formativos mediadores de la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas en contexto de pobreza, mediante la reconfiguración de las teorías neurocientíficas, fenomenológicas, hermenéuticas, pragmáticas y configuracionales, a partir de las posibilidades que ofrece el programa Todos a Aprender", es un estudio etnometodológico-configurativo de casos múltiples que se desarrolló en la ciudad de Santa Marta y en la Zona Bananera.

El proyecto entrelaza los aportes y postulados de las teorías emergentes en las ciencias de la educación (neurociencias, fenomenología, hermenéutica, pragmatismo, Configuralogía), con el fin de esbozar concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que permitan elaborar nuevas teorías y concepciones sobre la educación infantil. Toma como base el modelo de maestro que quiere y necesita la comunidad educativa samaria. Asimismo, caracteriza las estrategias de aprendizaje de las estudiantes y las prácticas pedagógicas de los maestros de la institución educativa púbica de excelencia en Santa Marta y configura el perfil profesional (cognitivo, afectivo, praxiológico) de los maestros de excelencia, según el criterio de los niños y niñas de mejores resultados académicos, vinculados a las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender. Describe las estrategias de aprendizaje de los niños y niñas de mejores resultados académicos, vinculados a las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender y caracteriza las prácticas pedagógicas de los maestros de excelencia miembros de la comunidad de aprendizaje de dichas instituciones educativas. Esto permitió develar la concepción sobre formación, pedagogía, currículo, didáctica, infancia y educación infantil, que subyace la práctica pedagógica de los maestros de excelencia, valorar la contribución de su práctica pedagógica a la configuración de la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas; así como develar sus creencias e imaginarios respecto al programa Todos a Aprender y al desempeño pedagógico de los tutores, relacionado con su contribución a configurar la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas.

El proyecto permitió develar las particularidades formativas del programa Todos a Aprender, que estimulan la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas, y satisfacen las expectativas y necesidades de la comunidad educativa samaria, en correspondencia con el modelo de escuela de excelencia en Santa Marta, lo cual fue útil para caracterizar las semejanzas y diferencias que existen entre las prácticas pedagógicas de los maestros de excelencia vinculados al programa Todos a Aprender y las prácticas pedagógicas de los maestros vinculados a la institución educativa pública de excelencia en Santa Marta.

1. Planteamiento de la pregunta problema o de investigación y su justificación en términos de necesidades.

La educación en Colombia está ligada a una política de desarrollo cuyo énfasis radica en la cobertura, la calidad y la eficiencia. Por alguna razón existe una contraposición entre estos tres pilares, pues al aumentar uno, disminuyen los otros. La educación por definición es un factor primordial, estratégico, prioritario y una condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Así mismo, es un derecho universal, un deber del estado y de la sociedad y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas (López, 2009).

Desde este punto de vista, podemos decir que la educación es el único medio por el cual una nación aumenta sus posibilidades de éxito, de su cobertura y calidad dependen las posibilidades que tiene un país de competir en el concierto de las otras naciones. Aunque estas definiciones y planteamientos son claros y no se esconden a una realidad (son de conocimiento general) podríamos concordar con lo preceptuado en el plan sectorial del Ministerio de Educación (2012): *a pesar de los esfuerzos realizados Colombia está lejos de abarcar a la totalidad de los niños y jóvenes con una educación básica de calidad*. Y es que según los mismos esquemas estadísticos que maneja el gobierno nacional los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad de nuestro sistema educativo colombiano señalan que los avances han sido lentos e insuficientes.

Se conocen de antemano una serie de problemáticas que atraviesa Colombia en materia de educación; observar cuáles son de donde provienen los insuficientes resultados, y donde los más perjudicados tienden a ser los estudiantes, o mejor decirlo, los futuros profesionales de nuestro país. Se relacionan aquí algunos de las circunstancias que se han considerado desde hace más de dos décadas como aspectos que debilitan la calidad educativa en Colombia y que han expuestas por el Plan Sectorial de Educación del MEN (2010-2014): casi 2.5 millones de niños y adolescentes están por fuera del sistema escolar, el 18% de los niños y niñas de primaria abandonan la escuela por motivos económicos, el 30% de los niños que viven y estudian en el campo desertan, de cada 100 matriculados en primer grado, sólo el 33 terminan la secundaria, el 17% de los jóvenes de edad escolar entran a la Educación Superior y sólo el 9% de los matriculados provienen de los estratos 1 y 2, (López, 2009).

Nuestro país en el sector de la educación se encuentra atrasado en cuanto al resto de países del continente, las condiciones económicas y sociales de América Latina hacen prioritario y esencial elaborar políticas nacionales y regionales de ciencia y tecnología con el objeto de crear una capacidad autónoma de desarrollo. La educación en Colombia debe poner todo su esfuerzo para que la región no se reduzca a ser importadora de los avances tecnológicos mientras está de espaldas a la pobreza e ignorancia de grandes grupos de nuestra población, especialmente cuando se trata de niños en primera y segunda infancia los cuales

son los más vulnerables y afectados por las deficiencias de calidad y cobertura, (López, 2009).

La construcción de nuestra nación se debe hacer ofreciendo mejor y mayores oportunidades en educación de manera equitativa para toda la población colombiana. Es así, como los países desarrollados descubrieron desde hace mucho tiempo que la mejor forma de mantenerse como tales, es la inversión en el capital humano. En este sentido, nuestro país tiene un gran reto y es de invertir tanto en calidad como en cantidad; esto quiere decir, invertir tanto en términos de calidad como de cobertura, en educación preescolar, educación básica secundaria, media vocacional y también en formación de magísteres y doctores.

El Plan Sectorial de Educación expuesto por el MEN (2014), planteó algunas de las posibles soluciones a las problemáticas anteriormente expuestas, a saber: el apoyo de la informática en materiales bibliográficos, así como en equipos informatizados con fines didácticos, se ha convertido en instrumentos cotidianos en la universidad por excelencia; las universidades deben articular la investigación con la formación de estudiantes y los programas de proyección educativa en la comunidad; diseñar mecanismos para la capacitación en el uso de las nuevas tecnologías en el sentido que tanto el estudiante y el docente cambien sus formas de aplicar sus métodos de enseñanza y de aprendizaje; desarrollen habilidades y destrezas, generen valor y se apropien de una forma de comunicación con el mundo aún más globalizadas

En este sentido, López (2009) plantea que no se trata únicamente de modernización porque educación de calidad significa cultura, valores sobre el trabajo y la vida, adquisición de una capacidad analítica, crítica y espíritu innovador. Desafortunadamente muchos de nuestros modelos educativos son tan antiguos que resulta fácil confundir un estudiante, y volverlo costumbrista frente a nuestro propio olvido, maestros con conocimientos de edad media que no han sido renovados y estudiantes que no investigan o que no tienen la fuerza para contradecir un docente. En el contexto de calidad es prioritario que la universidad tenga una política de I+D (Investigación y Desarrollo) acorde con sus competencias y objetivos que le permitan en el corto y mediano plazo construir una capacidad investigadora.

Según el PES (2014), la integración de la ciencia y la tecnología al desarrollo económico y social colombiano demanda una base sólida de profesionales y técnicos. La demanda mundial de profesionales de alta calidad supera todas las estadísticas, pero la proporción que produce Colombia es tan baja que no es digno de compararla. Más educación igual a más desarrollo. Existe la inquietud por crear una comunidad científica nacional pero las proyecciones indican que en el 2016 apenas habrá 1.253 profesionales con doctorado. Significa que apenas el 1.66% de los profesores nacionales contará con ese nivel de formación. Colombia debe concebir la formación doctoral como un programa estratégico prioritario para asegurar la existencia de un grupo de científicos que contribuyan al desarrollo

económico del país en todos los niveles del proceso educativo, especialmente en los niveles de preescolar y básica primara para garantizar desde los primeros años de escolaridad del niño la estimulación del espíritu investigador, de habilidades y destrezas del pensamiento como la solución de problemas y la toma de decisiones articulado esto con fortalecer su parte emocional y comunicativa.

Este estudio que pretendo realizar en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación vincula la educación preescolar con el desarrollo de un país como lo es Colombia, al tener en cuenta que los colombianos tanto niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos son el mayor capital con que cuenta y que todas las mejoras en salud, destrezas y conocimientos aumentan la productividad laboral y reducen la incidencia de problemas sociales, tales como el tráfico y abuso de drogas, el crimen, el desempleo y la falta de acceso médico (López, 2009). Investigaciones relacionadas con esta, confirman el valor de mejorar programas educativos, currículos, tecnologías, destrezas, e infraestructuras y muestran que las mejoras en la educación en el nivel preescolar disminuyen la probabilidad en los estudiantes de repetir años, de la educación remedial, del encarcelamiento por crímenes y personas desempleadas. Schweke (2004), expresa en sus investigaciones que una educación de alta calidad que se vea reflejada en su estructura curricular puede mejorar el éxito de estudiantes en riesgo.

Para Schiefelbain & McGinn (1992), no es posible que tantos niños en educación inicial fracasen en la escuela cuando apenas están comenzando. Este chileno, representante de la Unesco desde 1992 ha establecido en sus investigaciones que el desarrollo humano ocurre antes de que los niños y niñas ingresen a la escuela primaria. Dicho proceso puede facilitarse planeando actividades sistemáticas. Si bien esto es cierto, con relación a todos los niños, es especialmente valedero para aquellos que reciben menos experiencias que promuevan su desarrollo en el hogar. En consecuencia, de lo anteriormente expresado la imperante justificación para mejorar la educación preescolar es tanto mejorarla eficiencia interna de la escuela como el curriculum y las herramientas que se requieren en la práctica curricular.

Para que las escuelas puedan cumplir cabalmente su papel de promover el desarrollo de las habilidades de los niños y niñas, éstos deben tener acceso a ella y estar preparados para aprender. La existencia de escuelas gratuitas en el nivel preescolar, en las que algunos niños nunca se matriculan o lo hacen en tal condición de desventaja social que no podrán jamás aprender y culminar la primaria, es muy distinto a ofrecer igualdad de oportunidades educativas, (Schiefelbein & McGinn, 1992).

Es pertinente en cuanto a favorecer las condiciones y características de la práctica curricular de maestros de niños y niñas en condiciones de pobreza el que éstos consideren las particularidades físicas, cognitivas, afectivas y sociales que ese niño o niñas trae consigo a la experiencia escolar, y éstos son determinantes en su experiencia de aprendizaje. Dichas

características resultan de suma importancia e influencia, más sin embargo en América Latina estas experiencias de aprendizaje están acompañados de las consecuencias de pobreza durante la infancia evidenciadas en la malnutrición, desnutrición, morbilidad, entre otras.

Tradicionalmente, una manera de evaluar la calidad de la educación es el evaluar el desempeño académico del estudiante. Los colegios colombianos tienen una larga historia de bajo rendimiento académico y de deserción escolar que no ha sido estudiada a profundidad. Los factores contribuyentes a este problemática, necesitan ser analizados desde la temprana edad, con el fin de establecer políticas de prevención y de intervención fundamentadas científicamente que impacten el crecimiento del país, reduciendo la incidencia de problemas sociales que afectan el rendimiento académico tales como la disfuncionalidad familiar, el desempleo, la delincuencia juvenil, el trabajo forzoso en niños y niñas y las condiciones de pobreza extrema, todo esto en su conjunto afectan el rendimiento académico y por ende conlleva al fracaso escolar.

Los indicadores de pobreza en la región Caribe colombiana según lo establecido en el informe que elaboró el PNUD en alianza con el Observatorio del Caribe Colombiano (2010), reflejan rezagos frente a otras regiones del país. Los porcentajes de personas por debajo de la línea de pobreza y la línea de indigencia en la región son mayores que en el país y son casi el doble de metas establecidas. En cuanto a condiciones de vida y desarrollo humano, todos los departamentos de la región, con excepción del Departamento del Atlántico, presentan índices peores al promedio nacional. Igual situación se presenta en las necesidades básicas insatisfechas, que además son mucho mayores en las zonas rurales.

En un estudio realizado por Abello, Amar y Magendzo (2002), demostraron hallazgos contundentes con respecto a lo que siempre se ha mencionado como positivo sobre los niños de sectores socioeconómicamente en desventaja, relacionándolo con la “inteligencia social”. Dichos resultados evidencian claramente que la habilidad de toma de perspectiva cognosctiva, que representan gran manera el conocimiento social muy claramente definido en la conceptualización de los primeros capítulos es nula en niños evaluados. Es necesario recordar que la habilidad de toma de perspectiva cognitiva como es explicitada por Mossler, Marvin & Greenberg (1976), Newcombe y Huttenlocher (199), Gerris (1997) señalan que los niños entre los cuatro y cinco años de edad, son capaces de inferir lo que otra persona sabe de una experiencia dada.

Los resultados de todas las investigaciones revisadas muestran que la toma de perspectiva conceptual es una habilidad que se forma en habilidades muy tempranas. Si la adopción de toma de perspectivas en una situación dada depende del nivel de conocimiento conceptual del individuo en el dominio con el que está asociado a esta actividad (Turiel, 2004). De esta manera, se puede pensar que los niños con un medio social caracterizado por un alto nivel de necesidades que asisten a los hogares comunitarios del programa nacional de

atención a la niñez marginada, tienen muchas debilidades en el proceso cognoscitivo de colocarse en el lugar de otro para hacer inferencias sobre lo que se piensa.

Según López (2009) en un estudio realizado en la región caribe las estadísticas con relación al ingreso al colegio y al desempeño académico en Colombia son deficientes y los datos descritos a continuación puede que no estén actualizados, ni reflejen la realidad escolar del país; un país que es deficiente en torno a la calidad educativa. Según lo establecido por la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 la educación pública generalmente va dirigida a niños con antecedentes de estrato socioeconómico bajo y la elegibilidad de un niño para empezar la escuela pública en el nivel de transición es de cinco a seis años de edad.

En el año 2003 el Ministerio de Educación Nacional (2006), evidenció en sus reportes que la reprobación para colegios públicos fue del 2% para el nivel preescolar, el 5% para el nivel de primaria y el 4% para el de secundaria. En relación con la deserción, los reportes fueron: 7% para preescolar, 6% para primaria y 5% para secundaria. Es así como en nuestro país los resultados de las pruebas SABER aplicadas nacionalmente en la básica primaria, muestran resultados más bajos para escuelas públicas a las que asisten estudiantes de estrato socioeconómico bajo, que para las privadas. Los resultados que se dieron en el año 2005 de colegios públicos en el área del lenguaje y matemática indican que los grados 5° y 9° alcanzan puntajes en los promedios esperados.

Nuestro país ha participado poco en estudios comparativos internacionales en educación, sin embargo autores Ginsburg, Choi, López, Chao-Yuan y Netley, (1997); TIMSS-R (1999); López, Pappas & Ginsburg, (2003), han demostrado resultados que pueden ser contrastados con los arriba descritos, los cuales manifiestan que los niños colombianos particularmente los de estrato socioeconómico bajo puntúan en el nivel bajo en habilidades para resolver problemas matemáticos, ciencias y en estrategias del pensamiento.

Según datos del MEN (2006), las pruebas ICFES ahora pruebas SABER aplicadas a nivel nacional al finalizar la secundaria para colegios públicos y privados, muestran que en el año 2005 de las 510 Instituciones del Departamento del Magdalena que presentaron estas pruebas, el 18% obtuvo un desempeño alto, el 16% uno promedio y el 65% un desempeño bajo.

Ingresar al colegio es una de las transiciones más críticas en la vida. Es el momento en que los niños empiezan a pasar largas jornadas lejos de su familia, y la primera vez que ellos se encuentran directamente con dos de los retos más importantes en la vida moderna. Estos incluyen demandas sociales de cómo aprender a funcionar en grupos de pares y demandas cognitivas de adquisición de formas básicas de competencias instrumentales y académicas tales como escribir, leer y utilizar números. Lidiar exitosamente con estos retos pone al niño en la trayectoria del desarrollo de competencias y desempeños académicos subsecuentes; los

niños a quienes se les dificultan estas demandas están en riesgos futuro de bajo desempeño académico, exclusión social y mala adaptación, (López, 2009).

De esta manera, la transición a nivel individual del niño es importante, al igual que para las sociedades en las cuales viven, ya que entender los procesos y mecanismos básicos que afectan la capacidad del niño para tener una transición exitosa al colegio, es importante para el desarrollo de programas educativos y políticas sociales para la educación.

Otros de los aspectos que afectan el rendimiento académico en los niños son el contexto escolar, familiar, y ambiental. Estudios realizados por Coulton, Korbin, y Su (1996); & Wilson (1987, citado por López, 2009), han encontrado que las dimensiones físicas y sociales del vecindario es un riesgo que amenaza el desarrollo del niño. Las familias que viven en estratos 1 y 2 a menudo residen en vecindarios con el alojamiento deteriorado generando riesgos de seguridad y salud en los niños. (p.ej. propiedades abandonadas, pinturas de plomo expuestas.

Por otra parte, para el MEN en Colombia, el currículum el artículo 76 del capítulo II contemplado en la Ley 115 de 1994, se refiere el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional.

En este mismo sentido y atendiendo a diversas de las conceptualizaciones que se han planteado sobre lo que es currículo se destaca la de Sacristán (1991), quien considera que este es un elemento de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, y a la hora de diseñar un proyecto alternativo de Institución viene a ser como el conjunto temático, abordable interdisciplinariamente, que sirve de núcleo de aproximación a otros conocimientos y aportes sobre la educación.

Por ende, el currículo como proceso macro debe garantizar el desarrollo de las dimensiones cognitivas y afectivas de niños y niñas en un sentido amplio y abarcador que dé respuestas idóneas en el marco del paradigma socio-cognitivo más allá de los modelos conductistas y sus pseudo-productos. Se considera que en la escuela es importante el actor y el escenario de aprendizaje y desde esta perspectiva se afirma que tanto los niños y jóvenes como las organizaciones y los adultos aprenden (y si no lo hacen envejecen y psicológicamente se mueren); por lo tanto el aprendizaje es individual (actor) y social (escenario). Un escenario sin actores resulta empobrecido y unos actores sin escenarios son etéreos. La escuela es entonces una importante agencia de socialización y enculturación como una forma de integración socio-cultural de las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes en el escenario de lo social.

Para Román y Diez (2010), los elementos básicos del currículo aparecen recogidos siempre en los diseños curriculares oficiales, entendidos éstos como una selección de la cultura social- a veces impuesta y a veces participada-. Y estos elementos suelen ser cuatro, a saber: capacidades (herramientas mentales) y valores (tonalidades afectivas), contenidos (formas de saber) y métodos/procedimientos (formas de hacer). No obstante, se ha de reconocer que la articulación interna de los mismos suele ser diferente. De este modo se puede afirmar, ya en una primera aproximación, que el currículo es una selección cultural que integra las capacidades y valores, los contenidos y métodos / procedimientos que los adultos queremos que se aprendan en la escuela.

Aunque existen numerosos factores que inciden en el bajo rendimiento académico de niños y niñas en la etapa escolar, al interior de la escuela una razón crucial por la cual los alumnos talentosos eligen no sobresalir, es que el curriculum con el que se encuentran es casi siempre poco desafiante y estimulante. Los alumnos con alta capacidad pueden dominar el material a un paso mucho más rápido que los alumnos promedio, pero pocas veces tienen la oportunidad, deciden no llevar a cabo y sobrellevar sus trabajos diarios, sencillamente se rehúsan a hacer nada. Esta poca estimulación puede ser vivenciada desde los primeros años de escolaridad de un niño, y traducirse luego en un hábito de trabajo pobre.

Es fundamental analizar cómo en las escuelas se elaboran e implementan los diseños de las prácticas curriculares en nivel preescolar, el cual es diseñado por los maestros. Del éxito de la practicas curriculares, es decir, de cómo se oriente el diseño, desarrollo y evaluación depende la buena práctica de la enseñanza en el aula y fuera de ella, redundado de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los niños y de su desarrollo psico-afectivo y de un proceso cognitivo tan relevante como lo es el lenguaje para el desarrollo de competencias y habilidades en el niño como es su capacidad de relacionamiento con pares, con adultos y de la desenvoltura que éste tenga en su entorno escolar y de comunidad,

Es así como en palabras de Cerdá (2002), se expresa lo siguiente: *"la educación preescolar adolece de fallas estructurales y no se puede dejar de reconocer que ella es una realidad concreta. Podemos reconocer que ha tenido un importante incremento cuantitativo en los últimos años, pero aun así no en la medida de las exigencias y necesidades nacionales, si ponemos en tela de juicio sus fallas, es porque ella se ha convertido en una realidad tangible, cuyo desarrollo, más que inevitable, es fundamental en la formación del niño".*

Para este autor, en la actualidad en Colombia, los conceptos de "escuela maternal", educación temprana, atención integral, aprestamiento, educación compensatoria y otras acepciones análogas, se han transformado en los denominadores centrales de un problema que desafortunadamente solo parece inquietar a un pequeño grupo de especialistas, a pesar que ellos afecta o se conexiona directamente con el 25% de la población, o sea el total de personas menores de siete años. Y aunque la cobertura nacional de la educación preescolar

es muy baja, su acelerado ritmo de crecimiento en estos últimos años ha sobrepasado con creces toda medida de control, supervisión y planificación por parte de los organismos responsables de esta área educativa.

Para algunos educadores, aquello de "acelerado ritmo de crecimiento" puede prestarse a engaño, ya que el déficit en este terreno es dramático, debido a la elevada tasa de crecimiento de la población colombiana y al aumento de las necesidades en este rubro a causa de la crisis socio-económica que enfrenta la familia colombiana de bajos ingresos. La extensión del problema es aún superior si se piensa en las ramificaciones de tipo socio-económico, educativas, culturales, sicosociales y políticas que han derivado en torno a la necesidad de asistir, cuidar y educar al niño desde su más tierna edad.

El sistema educativo colombiano acusa serios problemas que se reflejan en altas tasas de deserción, deficiencia docente y pedagógica, inadecuados materiales e infraestructura, indisciplina y falta de educación para la democracia y la competencia. Se añade, la inexistencia de un currículo integrador que estimule la creatividad y fomente las destrezas del aprendizaje, lo que actualmente contribuye al bajo nivel general de la educación, además de la falta de información actualizada y de materiales adecuados. (Plan Decenal de Educación, 2006).

Actualmente la educación Colombiana a través de la Ley General de Educación 115 de 1994, exige a los docentes mejor calidad científica y ética en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de lograr una sociedad que contribuya al orden y a la convivencia democrática en el que se logre la plena vigencia de los derechos humanos. Acogiéndose a los lineamientos requeridos por esta Ley, los docentes se convierten en orientadores del proceso (Articulo 104) y el educando en el centro del mismo (Artículo 91), Lo anterior no le está mermando el protagonismo al docente, antes por el contrario los considera "actor fundamental del proceso educativo" (Artículo 104). Eso sí, establece una exigencias especiales a la carrera docente (Artículo 115), que implican una actualización técnica y pedagógica y de conocimiento permanente, así como la idoneidad, ética y moral (Artículo 119) y el aumento en su formación profesional a cinco años según el Decreto 272 de 1998.

Estas exigencias requieren cambios en la persona del maestro, en sus actitudes y quehacer pedagógico, y en su preocupación y compromiso por mejorar la calidad de la educación. Por lo anterior, las instituciones diseñan proyectos que permitan evaluar y proponer estrategias de solución que propendan por el mejoramiento continuo de sus procesos; para tal fin, se tiene en cuenta factores relacionados con la instalaciones fisicas, metodológicas, pedagógicas y de aprendizaje alcanzadas por los estudiantes (Cabas, Tapia y Sánchez, 2007).

En concordancia con las ideas anteriores, América Latina es un continente que en materia de educación está en permanente actualización y desarrollo, pese a las dificultades que en al ámbito escolar aún persisten como es el caso de Colombia. Consecuente con esto, es relevante referenciar en este aparte del proyecto, un país como Chile que ha vivido grandes transformaciones relacionadas con el desarrollo económico, de salud, industrial y especialmente el sector educativo. Un claro ejemplo de esto lo evidencia el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela particular subvencionada N° 34 "Docksta (2014), ubicada en la comuna de Carahue, Provincia de Cautín Norte, novena región de la Araucanía. Es una escuela que ha sido reconocida por el MEN de Chile como la mejor de la región en los resultados académicos obtenidos por sus estudiantes en las pruebas de estado considerando que en la población escolar se aprecian grandes carencias socio-económicas y culturales tanto en sus ambientes familiares como en el entorno social.

El Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Docksta desde la concepción de diseño curricular tiene como objetivo fundamental que sus alumnos/as a través de la implementación del currículo, se desarrollen como personas libres y socialmente responsables, con una sólida formación académica y valórica para enfrentar los desafíos de la enseñanza Básica, Media y Superior con éxito. Es así como las acciones curriculares emprendidas se sustentan en el fortalecimiento de la gestión, con énfasis en las áreas de liderazgo, gestión curricular, convivencia y resultados. Por lo tanto, ésta debe ser dirigida dentro de un marco de armonía, equidad y pertinencia. Además, la interacción del establecimiento con el entorno le permite recoger la información necesaria para enriquecer y actualizar permanentemente su quehacer pedagógico.

Las características de este tipo de enseñanza exige de todos los actores participantes a saber; directivos, docentes, administrativos, asistentes de la educación, padres y apoderados, un compromiso real y efectivo con el proceso de enseñanza-aprendizaje, coherente con las normas y principios de la educación chilena y de los que participan en la Unidad Educativa.

Desde las voces de los actores de la Escuela Dosckta se rescatan principalmente las de las maestras del grado parvulario quienes atienden en sus aula a niños entre los 3 y 5 años de edad. En una entrevista que pude realizar a una de las maestras de la Escuela cuyo nombre es Nicole Toro respondió a la pregunta: ¿Cómo hace Usted para adelantar los contenidos de sus planeaciones de clase teniendo en cuenta las dificultades que los niños presentan sobre todo a nivel emocional y familiar?, a lo que la docente respondió: *"... el trabajo es duro, pero lo hago con mucho amor, no es nada fácil; son niños y niñas muy pobres que viven en unas condiciones muy desfavorables. Sus padres algunos son analfabetas o cursaron grados muy inferiores de la primaria, sobreviven del comercio informal, algunas madres haciendo oficios en otras casas. Mis niños algunos vienen sin desayunar, pero acá en la Escuela le damos lo que ellos necesitan, sus alimentos, mucho amor y protección y con esa base les enseñamos, los hacemos felices mientras están en la Escuela Docksta, algunos no se quieren*

ir. Trabajamos mucho con los padres, ese es el éxito de la escuela Docksta, a pesar de que son familias muy pobres hay un gran acercamiento de los padres a la escuela…"

En el ámbito nacional es evidente como en la actualidad desde el MEN en Colombia se vienen adelantando estrategias que conduzca a optimizar la calidad en educación inicial y es así como el actual Plan de Desarrollo del actual presidente Juan Manuel Santos tiene entre sus prioridades la atención en la primera infancia. El gobierno en cabeza del MEN ha considerado reglamentar la prestación de los servicios de educación inicial en Colombia en materia de calidad educativa ya que "es desde la primera infancia que comienzan las desigualdades en nuestro país", (MEN, 2015).

Lo anterior ha surgido en torno a las reflexiones que el gobierno y otros entes gubernamentales y No gubernamentales han hecho en lo que a educación preescolar se refiere y más si se trata niños y niñas en contextos de pobreza. En el Documento Educación de Calidad, un camino para la Prosperidad del MEN (2015) se expresa que en nuestro país el 70% de los niños y niñas de población vulnerable no cuentan con atención integral. En la actualidad hay 4.280.363 niños menores de 5 años. De ellos el 52.43%, es decir; 2.244.264 niños pertenecen a los niveles 1, 2 y 3 del SISBEN.

Contextualizando las practicas curriculares en relación con el componente afectivo y lingüístico se toma como referente institucional y local a la I.E.D. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, (2010), la cual sustenta desde su Proyecto Educativo Institucional (PEI), como el escenario propicio para llevar a cabo la investigación dado que es una Institución Educativa de carácter oficial con el más alto nivel de calidad en el Distrito y el Departamento según el MEN de acuerdo a la últimos resultados de calidad del año 2014. La escuela Normal fue creada por Ley Nacional a fines de 1800 y después de sufrir varias crisis debido a la inestabilidad económica de la época y a no contar con una sede propia, solo hasta 1951 se cambia el pensum a normalista graduando las primeras promociones como Bachilleres pedagógicas, (PEI Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2010)

Ordinariamente las estudiantes ingresan desde los primeros años de preescolar o primaria y permanecen en la Institución hasta culminar su proceso educativo, valoran la formación integral que se les ofrece y se sienten orgullosas de ser exalumnas. Muchas de ellas hoy se encuentran y se destacan en diversos campos de la sociedad a nivel distrital, departamental y nacional, ocupando cargos de gran responsabilidad. La tarea educativa es ardua y de mucho empeño; Hermanas salesianas y educadores la realizan con dedicación.

En cuanto al componente sociodemográfico, los barrios que rodean el establecimiento educativo así como la gran mayoría de su población estudiantil (62%) son niñas y jóvenes que viven en condiciones de pobreza. La escuela queda ubicada muy próxima al mercado público de la ciudad, a una zona de talleres y de depósitos; creando en muchas ocasiones

situaciones de riesgo para el personal que frecuenta la Institución, debido al tráfico de automotores, la falta de cultura ciudadana, los atracos y robos, entre otros aspectos.

Según lo consignado en el PEI de la Escuela Normal, a pesar del deterioro social en que vive el país, las directivas y educadores acompañan con solicitud el proceso formativo de las estudiante y las ayudan a neutralizar la influencia negativa de una sociedad facilista que relativiza los valores y descuida lo esencial. Hasta el momento no se detectan problemas de drogadicción, pero sí, situaciones de abandono por parte de las familias que podrían en un futuro acarrearlos. Se da en la escuela normal un seguimiento por parte de las directivas y docentes, que trata de llegar a estas situaciones con el fin de prevenirlas oportunamente. Lo mismo se hace en la formación que se lleva adelante en la escuela de padres.

La escuela Normal María Auxiliadora ha hecho parte fundamental de su quehacer, la premisa de que las diferencias son la razón de ser y que en el campo educativo existen alternativas pedagógicas para cada forma de aprender, que en la diferencia hay posibilidades de crecer y generar una nueva cultura de respeto y valoración; de esta manera las estudiantes de la escuela normal en sus prácticas pedagógicas investigativas, fortalecen su desarrollo personal y académico con el contacto directo con esta población.

Es así como gran parte de la población de niñas y jóvenes que estudian en esta Institución son aquellas niñas que la situación social que vive el país ha producido, tales como: niñas en pobreza extrema, desplazadas e hijas de reinsertados. A estas niñas se les provee de la atención y el afecto necesarios para ayudarles a superar los conflictos emocionales a través de la vida escolar y charlas con la psico-orientadora.

Desde su propuesta curricular, la Escuela Normal ha promovido superar la fragmentación de los planes de estudio construidos por separado. Para cada nivel se diseña una malla curricular que da cuenta de la especificidad de la identidad y misión definida en el PEI, su horizonte abarca desde el preescolar hasta el PFC. La malla curricular se desarrolla con la metáfora de la telaraña, evidencia que a medida que se avanza los ejes temáticos se desarrollan, tornándose cada vez más complejos en correspondencia con el nivel cognitivo y las competencias presenten y potenciales de las estudiantes. El proceso de reconstrucción curricular a partir de la deconstrucción le ha permitido a la escuela normal hacer una opción clara y definida para hacer operativa la integración a través de los “núcleos generadores”.

Como se aprecia, aún existen organizaciones educativas hoy conscientes de los avances que sufre la sociedad a través del desarrollo económico, las nuevas formas de relaciones, la globalización de mercados, los cambios políticos, y los adelantos en las comunicaciones, lo cual ha generado la necesidad de plantear propuestas educativas acordes con esta dinámica. Sin embargo, se percibe desde el quehacer pedagógico del maestro enseñanzas de aprendizajes muy sofisticados que no privilegian la articulación de aprendizajes coherentes

a la dinámica de la sociedad actual, dejando relegados aprendizajes absolutamente esenciales para el colectivo de estudiantes.

Por ello, considero que es necesario precisar prioritariamente en aquellas capacidades o aprendizajes que de no ser aprendidas colocan a los educandos en una situación de riesgo absoluto. No se trata de establecer contenidos de manera lineal y fragmentada, la esencia radica, en la generación de escenarios didácticos que medien el desarrollo de capacidades que en la dimensión personal, exige a cada estudiante seguir aprendiendo a lo largo de la vida, con la intención de garantizar su participación en la sociedad y de evitar la exclusión social. Es decir, propiciar la formación de un ser humano autónomo, crítico y reflexivo, capaz de resolver problemas para la vida.

Como lo ha señalado Morín (2004), la lógica disciplinar ha fragmentado los conocimientos lo cual obstaculiza comprender la complejidad de los fenómenos. Es evidente que el paradigma cartesiano newtoniano demostró su eficacia en la sociedad industrializada. Sin embargo, el desarrollo del conocimiento evidencia que la realidad presenta dimensiones distintas a lo simple y lineal, ordenado y mecánico, reducido y fragmentado (Vivanco, 2010, Morín, 1998).

Es decir, el paradigma de la sociedad industrializada quedó obsoleto, presentando lo que denomina Thomas Kuhn anomalías paradigmáticas, perdiendo vigencia histórica y actualidad, pues, los cambios como la globalización, la extensión de modelos económicos y sociales basados en el conocimiento, la competencia entre las diversas regiones económicas mundiales, los avances en igualdad entre hombres y mujeres y otros hechos han generado una reflexión en los ámbitos académico y político en torno a la necesidad de impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida, que garantice una formación integral de las ciudadanas y ciudadanos, y el acceso de las y los estudiantes a la vida adulta y al mundo laboral. (Tapia, 1997; Morín, 2000; Sandia, 2004).

En virtud a los profundos avances y cambios se requieren estudiantes con destrezas importantes en la adquisición de aprendizajes nuevos y sobre todo en autoconocimientos de sus propios procesos cognitivos, es decir, se requiere desde las aulas la enseñanza de procesos metacognitivos, en donde el maestro es un mediador de la construcción de la metacognición del educando, pues la metacognición se aprende con la experiencia y el instrucción, es por tanto susceptible y relevante de desarrollar en el aula con la ayuda de los maestro, en la medida que sus efectos inciden en el desarrollo y el aprendizaje significativo de los estudiantes (Gómez, 2014).

Para enfrentar las exigencias a las que están sometidos los estudiantes en este siglo, se debe propiciar en las aulas desde edades tempranas, seguridad en sí mismo y en sus propias posibilidades, pues se demanda tener la capacidad de decisión para desempeñar acciones ajustadas, ante las múltiples propuestas que le llegarán del medio y que cada vez serán más

extensas (Beltrán, 2013). Antes este panorama la Escuela debe convertirse en un espacio fundamental para la exploración y desarrollo de procesos cognitivos, afectivos, axiológicos que permiten en los estudiantes aprende a conocer y a mostrar respeto a los demás, así como a reflexionar en relación a todo aquello que les rodea. Durante todo este periodo educativo los alumnos son sujetos activos de sus aprendizajes, desarrollo, y los responsables de construir su conocimiento, para los que se debe favorecer escenarios que posibiliten la enseñanza de procesos de indagación, reflexión, y regulación de sus propios aprendizajes, es decir, favores los procesos metacognitivos en las prácticas pedagógicas de los maestros.

Concretar acciones escolares coherentes a la dinámica actual implica necesariamente desde prácticas pedagógicas ajustes para el logro de aprendizajes pertinentes; lo cual se ve materializado en un ser humano capaz de afrontar retos, asumir responsabilidades y tener claridad respecto al por qué y para qué de sus acciones. Es decir, hacer metacognición de su propio proceso de aprendizaje y de existencia en la sociedad.

A pesar de la utilidad evidenciada en los últimos años en la experiencia internacional en investigación, evaluación de los procesos metacognitivos, e interés mostrado por la comunidad científica en la primera década del siglo XXI, y en la agenda internacional, aun se percibe una limitada implementación de la enseñanza en el aula de estos procesos a edades tempranas, pues se cree que hasta los 8-10 años, los niños no desarrollan procesos metacognitivos (Veenman & Beishuizen, 2004 citados en Beltrán,2013; & Veeman & Spaans, 2005).

No obstante, investigaciones reciente de Blöte, Resing, Mazer & Van, (1999, citado en Beltrán 2013) colocan de manifiesto que a partir de los 4 años, a pesar de la dificulta que les puede implicar la planificación de ciertas estrategias y utilizarlas en el momento oportuno, si los niños reciben la ayuda de una persona adulta para orientarles a través de preguntas orales en el desarrollo de este proceso, se pueden evidenciarse la puesta en práctica de los procesos metacognitivos en edades tempranas. De igual forma, estos autores ratifican la existencia de estrategias metacognitivas en niños de 4 años, resaltando que el problema se encuentra en la trasferencia de las estrategias a otras situaciones que les resulten novedosas.

Así mismo una revisión sistemática de estudios recientes muestra procesos autorregulación en niños preescolares y escolares ha permitido identificar consistentemente a aspectos metacognitivos y motivacionales del aprendizaje autorregulado (Whitebread & Basilo, 2012).

En este sentido, se percibe la necesidad de apalancar desde las prácticas pedagógicas de los maestros escenarios que posibiliten una mayor asimilación de los educandos desde edades tempranas al desarrollo de procesos metacognitivos, lo cual permite una adaptación positiva a los cambios vertiginosos que experimenta la humanidad; contribuyendo a la formación integral y pertinente de quien aprende, pues la metacognición está estrechamente

relacionadas con las funciones ejecutivas como proceso cognitivo de alto nivel habitualmente relacionado con el control y la regulación de nuestro funcionamiento cognitivo aplicado al aprendizaje y la resolución de problemas (Sastre,2011).

En el nuevo contexto educativo, las prácticas pedagógicas de los maestro deben dirigir sus acciones a generar procesos metacognitivos en la educación inicial, pues el desarrollo temprano de procesos metacognitivos ha venido tomando fuerza, por razones claras y convincentes. Para empezar, desde hace algún tiempo se ha establecido que las habilidades metacognitivas –componente cognitivo, y podría decirse, central de la autorregulación- contribuyen en forma importante en el aprendizaje (Wang, Haertel &y Walberg, 1990) y lo hacen independientemente de las medidas tradicionales de Coeficiente Intelectual (Veenman & Spaans, 2005).

Más recientemente, la investigación con niños pequeños ha demostrado que las funciones ejecutivas, las habilidades de autorregulación y procesos metacognitivos tempranos en niños preescolares predicen una "adaptación positiva a la escuela" y el desarrollo de otras habilidades académicas (Blair y Razza, 2007; Blair & Diamond, 2008, citado en Whitebread, Basilio, 2012).

Aunque esta situación es sabida en el ámbito educativo, aún persisten prácticas pedagógicas en educación inicial, en las que no se favorecen los procesos metacognitivos a través de una mediación directa y explicita de la misma. Lo cual trae como lo señala Silvestre y Zilberstein (2000) algunas insuficiencias en la escuela actual, en la que aún perduran elementos negativos propios de una enseñanza tradicional, caracterizada por la transmisión y reproducción de los conocimientos, centrada en el maestro y con escasa reflexión y razonamiento por parte del alumno, atendiendo más al resultado que al proceso para llegar al conocimiento o la habilidad desde un papel activo del sujeto que aprende.

Diversas investigaciones, demuestran (UNESCO, 1993-2007; Fernández, 2003; y Gutiérrez, López y Arias, 1973, citados en Zubiria, 2005) que el éxito o el fracaso escolar queda usualmente marcado para el niño en su primer año de vida escolar y en este proceso el aspecto educativo más importante es el aprendizaje reflexivo, lo cual evidencia que en este periodo se requiere acciones que posibiliten disminuir la problemática a partir de la enseñanza mediada de experiencias que potencien la reflexión del saber enseñado en las aulas.

Lo anterior se corrobora, con los estudios adelantados en Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Jamaica y México, los cuales develan que la mitad de los alumnos de cuarto grado no logran entender ni siquiera lo que deletrean (Schiefelbein & Tedesco, 1995). En este contexto, se considera como una función primordial del deber ser de los profesionales de la educación, el abordaje de dicha problemática mediante procesos rigurosos investigativos como medio para comprender y transformas la realidad circundante. De igual manera, la

articulación de actividades que propicien el desarrollo de procesos metacognitivos, pues brinda la posibilidades de contribuir a un aprendizaje consolidado a partir de la reflexión del propio aprendiz.

Siguiendo los planteamientos anteriores, un número significativo de estudios demuestran que los procesos metacognitivos y de autorregulación son aprendidas y enseñables. El análisis de una serie de estudios con niños de primaria realizado por Dignath, Buettner & Langfeldt (2008, citado Whitebread, Basilio, 2012) reveló un significativo impacto de las intervenciones dirigidas a enseñar estrategias de autorregulación a niños de estas edades.

En América Latina, las evidencias confirman las insuficientes de la implementación condiciones didácticas que favorecen la reflexión del aprendizaje, pues se observa resultados desalentadores en torno los procesos educativos; un porcentaje del 45% de los niños, matriculados en el primer grado de enseñanza reprueba el año y se convierten en repitentes. Casi la mitad de los niños latinoamericanos pierden su primer año de la escolaridad básica por dificultades en sus procesos de aprendizaje de la lectoescritura y lo más desconsolador es que todo indica que estas debilidades permanecen con el tiempo. Así mismo, estudios adelantados en Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Jamaica y México indican que la mitad de los alumnos de cuarto grado no logran entender si quiera lo que deletrean (Schiefelbein & Tedesco, 1995).

En este orden, las prácticas docentes que acontecen en las aula desde cualquier nivel de educación son de gran importancia; sin embargo, en la primera infancia exhibe mayor prioridad dada la premisa base: que al mejorar la formación inicial, o la base se mejorarán las posteriores etapas de los aprendices, en consecuencia, mejorará la calidad y equidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas en las salas de clases de todo el país, lo cual implica el mejoramiento de las prácticas de los Maestros como actor esencial en el proceso educativo (Latorre, 2003).

El hecho de que los estudiantes posean bajos desempeños escolares se puede explicar de múltiples maneras, no obstante los resultados tan desalentador incita a pensar, como una de las posible razones que los resultados de la enseñanza declarativa no han sido los adecuados, pues, no brinda a los estudiantes la oportunidad de tomar conciencia de sus propias concepciones de la realidad y enfrentarlos con argumentos que los desafíen. Desde esta perspectiva, Osses & Jaramillo (2008) sostiene que la incorporación a la práctica pedagógica de técnicas recomendadas para lograr que los estudiantes mejoren sus aprendizajes es la toma de conciencia sobre sus propias concepciones, articulando la estimulación de procesos metacognitivos a los aprendices.

En esa misma línea, Chadwick (1985) plantea que en algunos momentos de los procesos enseñanza y aprendizaje, al asumir el ser humano conciencia sobre lo que está

haciendo facilita de forma significativa el éxito en la tarea ejecutada. A esa conciencia de los propios procesos y de los estados cognitivos que se pueden utilizar se denomina metacognición.

Por ello, el creciente número de estudiantes que presentan bajos rendimientos escolares o no finalizan sus estudios secundarios, interpela a los educadores a ampliar y enriquecer la mirada sobre esta problemática para no caer en explicaciones simplistas y reduccionistas. (Heit 2011).

Ello estimula, a todas las personas vinculadas a éste ámbito a replantear su práctica pedagógica a partir de las necesidades presentes en los contextos educativos, pues esta reclama nuevas nociones, relaciones y acciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una alternativa es el cambio de los fundamentos pedagógicos tradicionales, cuya intención principal está en los contenidos y la transmisión de saberes de manera arbitraria a una mirada centrada la configuración de conocimiento teniendo en cuenta los avances científicos de las ciencias de la educación y la dinámica del mundo actual, y el contexto social. En este proceso dinámico de configuración del conocimiento surgen nuevos interrogantes concerniente mediación del maestro de los escenarios que propicien la toma de consciencia y regulación del conocimiento en el sujeto que aprende.

Desde este escenario las prácticas pedagógicas que se instituyen en le escuelas deben ser conceptualizada, como complejas; en la medida que los elementos constitutivo se configuran como un todo indisoluble, en la cual los elementos que lo integran, (cognitivo, afectivo, instrumental, político y social) son inseparable y a su vez interdependientes: el todo y las partes las partes y el todo. Lo cual es necesario para captar las relaciones, interacciones e implicaciones mutuas de los fenómenos multidimensionales, y de las realidades que son a la vez, solidarias y conflictivas porque contienen fuerzas que conducen a la diversidad y al mismo tiempo a la unidad. El asumir el acto de educar desde lo complejo es concebir la relación recíproca de todas las partes que conforman un todo. (Morín, 2000).

Por ello, se debe favorecer la articulación de proceso metacognitivos en el ámbito escolar; pues, el hecho que en la sociedad contemporánea experimente un vertiginoso envejecimiento de la información y la tecnología, le exige a las prácticas pedagógicas el desarrollo de la reflexión, curiosidad, creatividad y sobre todo el aprender a aprender. Lo importante no es enseñar en el sentido de la trasmisión de conocimientos sin sentido, sino provocar procesos de aprendizaje, cultivar la afición al estudio, el gusto por aprender. Esto implica la ejercitación de la atención y concentración, debido a que el aprendizaje es un proceso complejo que demanda esfuerzo y los estudiantes deben estar muy conscientes de ello; si bien la enseñanza de conocimientos es relevante, también lo es, la habilidad para adquirirlo regularlos y reflexionar sobre ellos. Y esta mediación de los procesos

metacognitivos desde las prácticas de los maestros solo es posible si se convence a los estudiantes de que puede, son capaces, y propiciar en ellos la voluntad y el deseo de aprender.

Propiciar una didáctica metacognitiva ofrece la posibilidad para abordar desde la práctica pedagógica aprendizajes de calidad, articulados a las dinámicas actuales y al contexto educativo, pues este tiene un papel fundamental en el aprendizaje y en los mecanismos de cambio a partir de la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos. Concretamente, propiciar la "toma de conciencia" con objetivo de estimular el uso óptimo de las estrategias cognitivas y su regulación. (Martínez, 2004).

En la actualidad, se confirma que el conocimiento se ha convertido en frágil, dinámico, y complejo, por ello la escuela ya no puede avalar un conocimiento invariable y permanente, como lo concebía en épocas anteriores. Estos cambios reflejan la necesidad de fortalecer desde las prácticas pedagógicas de los maestros la autonomía personal para aprender en distintos contextos, y sortear futuras situaciones variables. Martín (2008), alude:

> A la formación de unos futuros ciudadanos y ciudadanas que posean la capacidad de planificar de forma autónoma qué quieren hacer con sus vidas, qué recursos necesitan para conseguirlo, y cómo conseguirlo. Es decir, que les haya enseñado la metacognición como el camino para aprender a aprender. (p. 23).

Es coherente, a partir del contexto global, visualizar el contexto concreto del aula, de la escuela, de nuestros estudiantes y maestros con sus problemáticas reales, en las cuales frutos del análisis, observaciones, deconstrucciones e interacciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, (institución oficial del distrito de Santa Marta), escenario en el cual se efectuará este abordaje investigativo, surge inevitablemente una serie de cuestionamientos, frutos de la reflexión del quehacer pedagógico: ¿estamos preparados los maestros y estudiantes para afrontar los retos de la dinámica cambiante del mundo actual?, ¿las prácticas pedagógicas de los maestro propician el desarrollo de aprendizajes pertinente?, ¿está la escuela formando personas capaz de asumir activamente las exigencias de los nuevos contextos?, ¿Implementan las instituciones educativas un modelo pedagógico contextualizado que contribuya al desarrollo de procesos metacognitivos?, ¿Preparan las instituciones educativas a los estudiantes para que enfrenten los principales problemas de su vida cotidiana?, ¿Cumple el diseño curricular y la dinámica del proceso pedagógico de las instituciones educativas con los preceptos científicos establecidos por la ciencias de la educación?.

El análisis de dichos cuestionamientos envuelve el reconocimiento de la escuela y de las prácticas que en ésta se instauran, pues en este contexto, sin duda alguna, el gran desafío de las prácticas pedagógicas de los maestros actuales, consiste en favorecer aprendizajes pertinentes, que contribuyan en la formación integral del sujeto, y al desarrollo de habilidades

para regular su propio aprendizaje. Es un hecho que la mayoría de los seres humanos no evalúa lo que sabe ni sus potencialidades, si no son enseñados a interrogarse sistemáticamente. Capra (2004) afirma que la educación actual se encuentra en crisis por estar concebida para ejercer el control y la dominación de la sociedad, en tal sentido propone una acción pedagógica distinta enfocada a enseñar mediante el "eco-alfabetismo" caracterizado por el conocimiento alcanzado desde las experiencias de vida, la participación directa y la consideración de las relaciones entre múltiples disciplinas científicas.

De acuerdo con lo expresado, es necesario resaltar que el rol de educar dentro de un escenario escolar en este periodo, exige de responsabilidad y compromiso social dado las problemáticas presentes en materia de educación en nuestra sociedad; específicamente en el departamento del magdalena, datos estadísticos del ICFES y el Ministerio de educación (MEN), revelan que la mayoría de la población en los años 2002; 2007; 2010 respectivamente obtuvieron desempeños inferiores y bajos situándose en promedios del 92%, el 93% y en el 94% respectivamente.

Para el año 2012 según el reporte y la clasificación de planteles otorgada por el Icfes, con base en los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber 11 °, un 59,83 % de las escuelas oficiales de la Región Caribe colombiana presentó un desempeño que las ubica entre los rangos de Bajo, Inferior y Muy Inferior. Dicho porcentaje es superior a la media nacional. La siguiente tabla visualiza la especificación de cada uno de los departamentos de la región Caribe:

Departamento	**Categoría de Desempeño**						
	Muy Inferior	Inferior	Bajo	Medio	Alto	Superior	Muy Superior
Atlántico	0,00 %	19,84 %	30,36%	27,94 %	11,74 %	9,31 %	0,81 %
Bolívar	0,00 %	25,78 %	42,97%	22,66 %	3,91 %	4,69 %	0,00 %
Cesar	0,00 %	7,04 %	38,73%	43,66 %	8,45 %	2,11 %	0,00 %
Córdoba	0,51 %	7,65 %	43,88%	38,27 %	7,14 %	2,55 %	0,00 %
La Guajira	0,00 %	19,23 %	48,72%	26,92 %	3,85 %	1,28 %	0,00 %
Magdalena	0,00 %	27,27 %	54,55 %	13,99 %	3,50 %	0,70 %	0,00 %
Sucre	0,00 %	19,58 %	39,16 %	25,87 %	10,49 %	4,90 %	0,00 %

Región Caribe	0,08 %	18,42 %	41,33 %	28,38 %	7,30 %	4,32 %	0,17 %
Colombia	0,11 %	7,76 %	24,52 %	36,02 %	21,55 %	8,77 %	1,28 %

Tabla N°1: Porcentaje de desempeños de Instituciones Educativas Oficiales según su clasificación en las pruebas Saber 11° 2012. Región Caribe colombiana y Total Nacional.

(Fuente: Observatorio de Educación de la Universidad del Norte (OECC). Colección digital de informe la educación en el caribe colombiano 2011-2013.disponible en: http//: www.uninorte.edu.co/web/observaeduca)

De la información exhibida de la tabla anterior, solo un 11,78 % de las instituciones educativas oficiales de la región Caribe fueron calificadas en los niveles de desempeño superior de las pruebas Saber 11 (Alto, Superior y Muy Superior lo cual nos coloca en una situación de alarma frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sector educativo oficial.

Así mismo, se evidencia en el nivel departamental, Magdalena (81,82 %), sobresalen como uno de los departamentos con mayor porcentaje de instituciones clasificadas en los niveles inferiores en las pruebas.

Es evidente que los resultados de las pruebas Saber 11° de las instituciones educativas oficiales de la región Caribe fueron más bajos que la media nacional; por lo tanto, es urgente desde el quehacer pedagógico cuestionarnos frente a las prácticas ejecutados desde los nivele educativos iniciales y en la construcción de aprendizajes, para disminuir la proporción de los estudiantes que obtienen puntajes inferiores o desempeños insuficiente en las prueba.

En el nivel de la básica primaria en el grado 3° en las pruebas saber en las áreas del lengua y matemáticas se evidencian un panorama igual de desalentador en la siguiente tabla se muestra como el departamento del Magdalena se ubica en 69% en el nivel de desempeño insuficiente y mínimo en el área de lenguaje y en matemáticas con un 64% respectivamente:

Área	Departamento	Nivel de Desempeño			
		Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
Lenguaje	Atlántico	26 %	32 %	28 %	14 %
	Bolívar	40 %	30 %	20 %	10 %
	Cesar	30 %	33 %	25 %	12 %
	Córdoba	38 %	33 %	21 %	8 %
	La Guajira	37 %	30 %	22 %	11 %
	Magdalena	38 %	31 %	21 %	10 %
	Sucre	39 %	31 %	21 %	9 %
Matemáticas	Atlántico	23 %	31 %	26 %	20 %
	Bolívar	36 %	30 %	19 %	15 %
	Cesar	25 %	31 %	23 %	21 %
	Córdoba	33 %	34 %	20 %	13 %
	La Guajira	33 %	31 %	20 %	16 %
	Magdalena	34 %	30 %	20 %	16 %
	Sucre	33 %	32 %	21 %	14 %

Tabla N° 2: Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño en la Prueba Saber 3° 2012 y departamento de la Región Caribe colombiana. Áreas de Lenguaje y Matemáticas (Fuente: Observatorio de Educación de la Universidad del Norte (OECC). Colección digital de informe la educación en el caribe colombiano 2009-2012.disponible en: http//: www.uninorte.edu.co/web/observaeduca).

Los anteriores indicadores muestran muy bajos desempeños exclusivamente en el departamento del magdalena. Hoy preexiste un marcado interés desde la academia y el estado por dar explicación simplistas a este fenómeno; sin embargo, en la actualidad es una perspectiva reduccionista apuntar a una sola explicación para esta situación. No cabe duda que las razones asociadas a los aspectos cognitivas metacognitivos, personales, se han identificado como uno de los factores que mayor incide. De ahí que, la primera razón que

nos permite argumentar el problema de investigación está dada en los bajos resultados obtenidos por las instituciones educativas de Santa Marta y el Magdalena en los últimos períodos evaluados. Por ello, se requiere cuestionar las practicas pedagógica y los resultado obtenidos por los estudiantes para poder hallar luces comprensivas frente la articulación de las prácticas, a las demandas de la sociedad actual, pues, uno de los más grandes y ambiciosos objetivos de la educación actual es propiciar la posibilidad de "aprender a aprender" que equivale a decir que el alumno es capaz de realizar aprendizajes significativos, reflexivos y críticos.

Sobre esto, López (2011) afirma que es importante enseñar a pensar debido a que:

> No hay duda de que las necesidades del siglo XXI exigen enseñar a pensar. Estamos en un mundo cambiante que cada día recibe mayores retos que atentan contra la supervivencia del ser humano. Para poder responder a estos retos exitosamente, es necesario que enseñemos a pensar a los estudiantes desde temprana edad, con el fin de que contribuyan a mejorar la sociedad. (p. 20).

Para De Corte (1999, citado en Monereo, 2005), el camino para llegar a aprender a aprender está en que las personas adquieran capacidades metacognitivas, pues estas viabilizan el control sobre sus pensamientos y conciencia, para integran su conocimiento a las demandas concretas del mundo cambiante; donde se privilegia el manejo de la información y la capacidad de respuestas rápidas y pertinentes.

Es conveniente en este orden de idea, preguntarse, si dentro del quehacer pedagógico del maestro se contemplan este aspecto en la planeación y ejecución de su clase. Pues, cada vez más la literatura científica devela la importancia del desarrollo de aprendizajes autorregulados en la educación. En la actualidad se requiere estudiantes y profesionales capaz de afrontar retos, responsabilidades, y sobre todo tener claridad frente al por qué y para qué de sus acciones.

Además, diversos estudios investigativos, revela que el desempeño metacognitivo contribuye al desarrollo de los conocimientos tanto declarativos como procedimentales. (Flavel, 1970, Brown, 1980; Baker & Brown, 1984, Martí, 1995, Monereo, 2005, entre otros).

Whitebread, Basilio (2012), señalan que las evidencias empíricas en el ámbito internacional reportan desde hace algún tiempo el establecido de las habilidades metacognitivas -componente cognitivo, y podría decirse, central de la autorregulación contribuyen en forma importante en el aprendizaje (Wang, Haertel y Walberg, 1990) y lo hacen independientemente de las medidas tradicionales de Coeficiente Intelectual (Veenman y Spaans, 2005).

De igual forma, se halló que la puesta en escena de la metacognición ha sido decisiva en la reorientación conceptual y aplicada de diversas temáticas de enorme tradición en

psicopedagogía. Evidenciando abordajes en áreas instrumentales, como la lectura (Sole, 1992), la escritura (Castelló, 1993) o las matemáticas (Barberà, 1994), la enseñanza basada en la reflexión metacognitiva está ocupando gran parte del panorama de publicaciones sobre intervención educativa. (Monereo, 1995).

La investigación surgida tanto de las tradiciones clínicas como de la neurociencia, centradas en los procesos de desarrollo del cerebro y del funcionamiento ejecutivo temprano, han demostrado que, incluso en niños muy pequeños es posible detectar procesos regulatorios emergentes que probablemente son fundamentales para el desarrollo posterior de la metacognición y la autorregulación (Fernández-Duque y cols., 2000, citados en Whitebread, Basilio, 2012). Estos hallazgos pone de manifiesto la problemática existente en el ámbito educativo, y el interés y necesidad por indagar en las prácticas pedagógicas de los maestros en educación inicial.

Es preciso recalcar, que a pesar de los recientes avances investigativos concerniente al gran valor que aporta los procesos metacognitivos en el aprendizaje de los estudiantes, no se logra evidenciar en las prácticas educativas verdaderos aprendizaje que garanticen la participación en la sociedad, existe un gran número de resultados asociados a esto. En España, Argentina y Chile, Massone y González (2003) encontraron que los estudiantes de educación media presentan un detrimento en el uso de todas las estrategias metacognitivas que les permiten adquirir aprendizajes significativos.

Asimismo, los resultado del programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE (pisa por sus siglas en inglés) dan cuenta en el ámbito nacional, de lo expresado, pues este programa informó que el desempeño de los estudiantes colombianos de 15 años se encuentra por debajo del promedio general entre 57 países participantes a nivel mundial, y por debajo de la media entre los países de América Latina y el Caribe. Sus principales falencias se encuentran en explicar fenómenos científicos y en habilidades matemáticas (Peña, 2008).

Por su parte, en el contexto local del presente estudio, vislumbran a partir de los informes entregados por el ICFES (2006), en el 2010, el 87% de los colegios públicos de Santa Marta obtuvieron bajas puntuaciones en su rendimiento en las pruebas de acceso a la educación superior (Ronderos et al., 2010), lo cual, según Montes (2010), es un indicador de bajo desempeño en las competencias educativas necesarias para acceder el uso comprensivo del conocimiento, la explicación de fenómenos y la indagación.

Lo anteriormente expuesto, lleva a suponer posibles falencias en los estudiantes a la hora de poner en marcha el uso de proceso metacognitivos en el aprendizaje, las cuales, según indica Beltrán (1993), no son una ostentación o una moda pasajera, sino que cumplen diversas funciones tendientes a mejorar la calidad del aprendizaje, señalando el papel

mediador de los profesores y facilitan el aprender a aprender, y por tanto llevan a los estudiantes de cualquier nivel educativo a construir un aprendizaje significativo.

Las anteriores discrepancia hacen explicita la necesidad de establecer y valorar críticamente los actuales agotamientos entre los avances teóricos e y las practicas pedagógicas de los maestros del preescolar, dentro de los cuales se destacan, la separación entre los desarrollos teóricos de los procesos metacognitivos y las prácticas pedagógicas; pues a pesar del camino recorrido y de los avances teóricos logrados en este campo, parece ser que aún no se evidencia del todo su aplicación en el salón de clase, puesto que la calidad de los procesos de aprendizaje todavía deja mucho que desear. Pero lo más contundente es la vigencia de diversas prácticas pedagógicas que perpetuán aprendizajes memorísticos y repetitivos, aislando la formación critica, reflexiva y contextualizada de los estudiantes, esto a su vez se debe a la necesidad de los maestro de contemplar su quehacer pedagógico a partir del desarrollo de actividad metacognitiva. En efecto, para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos. En pos del cumplimiento de esta meta, los docentes deben adecuar sus prácticas pedagógicas en el aula, siendo conscientes de sus potencialidades y limitaciones, planificando, controlando y evaluando, en primer lugar, sus propias actuaciones docentes. Esta reflexión sobre su propio quehacer educativo es, quizás, el camino más prometedor para que los profesores lleguen a regular de una manera pertinente los escenarios didácticos, y puedan aproximarse al objetivo de "enseñar a aprender" a sus estudiantes, orientando el proceso educativo hacia una autonomía que les conduzca a "aprender a aprender" y favorezca la transferencia de sus aprendizajes a la cotidianeidad de su vida (Osses & Jaramillo, 2008)

Considerando que la preocupación por encontrar puntos de coincidencia y una verdadera congruencia entre la teoría y la práctica para favores los procesos metacognitivos, evidenció que en el ámbito educativo la metacognición no se ha puesto aún en un verdadero servicio de uso, al no conectarla explícitamente con una de sus finalidades primordiales como lo es el aprender a aprender. Los aportes empíricos mostrados estiman, lo conveniente de profundizar en el tema de la metacognición, a fin de explorar la posibilidad de construir, a través de ella, un puente entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico (Osses & Jaramillo, 2008).

Ahora bien, teniendo presente este escenario, se privilegia la necesidad de comprender las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en las instituciones educativas, así como los procesos metacognitivos que se generan en los estudiantes a partir dichas prácticas como un problemática real en nuestro contexto. En consecuencia, el abordaje investigativo de los proceso metacognitivos es una alternativa viable para formar alumnos autónomos, sobre la base de una educación que potencia la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos por parte de los estudiantes, de manera tal, que les conduzca a un “aprender a aprender”, es decir, a autodirigir su aprendizaje y transferirlo

a otros ámbitos de su vida. (Osses & Jaramillo, 2008). Finalmente, en el contexto de la enseñanza, se destaca la necesidad de una nueva cultura del aprendizaje basada en el conocimiento múltiple y el aprendizaje permanente. En este sentido, apoyamos las palabras de Pozo (1989) cuando se refiere a que la misión de las instituciones educativas debe ser la de estimular los procesos de construcción del conocimiento más que la mera acumulación de información, lo cual implica mediar en la integración y la reestructuración del conocimiento. No obstante, "El fracaso del siglo pasado se llama *educación.* Las escuelas siguen utilizando un anquilosado y arcaico sistema de impartir no solo conocimientos que ya han sido rebasados, sino también otros que ya no son vigentes" (García, 2002, p.5). Además dicho sistema considera de manera errónea que todos los estudiantes son iguales, que aprenden al mismo ritmo, a través de los mismos canales y que tienen los mismos intereses, preferencias y estilos para aprender; lo cual conlleva a fracasos escolares en las diversas áreas del saber. Esto se corrobora al analizar los resultados históricos promedio de las pruebas SABER en Matemáticas, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN[1]):

- En cuanto a niveles de logro en 5° grado, el 7.92% de los evaluados no alcanza el nivel más bajo A, lo que indica que no están haciendo uso del razonamiento lógico.
- En el nivel B se encuentra el 40% de los estudiantes que logran resolver problemas de rutina y contienen en su enunciado la estrategia de solución ya sea directa o indirectamente, logra elaborar representaciones simples de objetos matemáticos, reconocer patrones y argumentar utilizando ejemplos.
- El 23.3% alcanza el nivel C, lo que indica que pueden construir una estrategia de solución, justificar estrategias y procedimientos con ejemplos.
- El 28.75% alcanza el nivel de más complejidad D, es decir, que pueden descubrir en un enunciado la estrategia de solución, traducir diferentes representaciones gráficas, icónicas o simbólicas y proponer diferentes estrategias para la solución de un problema.

Valoración de los resultados de los estudiantes de 5. Grado:

- Resuelven problemas rutinarios, ya sean métricos, numéricos, geométricos, o estadísticos.
- Les cuesta hallar datos no explícitos en la información dada.
- Les cuesta entender problemas no rutinarios.
- Insuficiente desarrollo y aplicación de los diversos tipos de pensamiento (lógico, sistemático, crítico, creativo, reflexivo, lateral, divergente) en la solución de problemas.
- Interrelación casi nula entre los diversos tipos de pensamiento.
- Fragmentación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales aprendidos.

[1] Tomado de www.colombiaaprende.edu.co

- No se evidencia un pensamiento integrador en la solución de problemas.

Lo anterior es triste y grave, si tenemos en cuenta el contexto de pobreza en que viven nuestros niños y niñas. Si esta situación persiste será muy difícil que ellos puedan salir adelante en la vida, ser exitosos y felices, que constituyen los principales anhelos humanos, si seguimos a Aristóteles, uno de los más grandes pensadores en la historia de la humanidad. Por otro lado, este escenario educativo los pone en una situación de desventaja social, sobre todo si analizamos el contexto socio-económico y cultural de procedencia de estos niños y niñas, que en su gran mayoría provienen de barrios marginados y sectores abandonados por las instituciones públicas, sin esperanzas de equidad en cuanto a la calidad de la educación que reciben.

En esta población existen niños con capacidades diferentes de aprendizaje, desplazados, afrodescendientes; diversidad tal que exige a los docentes el autodesarrollo de competencias inter y multiculturales y una preparación profesional integral que les permita orientar un proceso emancipatorio mediante la estimulación y potenciación del desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, lateral, divergente y creativo. En efecto, el fracaso del siglo pasado en el ámbito formativo fue la educación. A pesar de los avances en las ciencias pedagógicas y en la Didáctica, las organizaciones educativas aún siguen utilizando un entumecido y añejo sistema para comunicar conocimientos, que por cierto ya han sido devaluados por ser obsoletos.

Los docentes se han convertido en instructores, son dictadores de cátedras, su misión ha sido impartir y transmitir conocimientos que ya no son vigentes, que han caducado. Es evidente la ausencia de una educación matemática en contexto, como la propone García (2010). Además dicho sistema didáctico-curricular es homogéneo, erróneamente considera que todos los estudiantes son iguales, que aprenden al mismo ritmo, a través de los mismos canales cognitivos, que tienen los mismos intereses y los mismos estilos de aprendizaje.

Es urgente mejorar o cambiar la propia práctica educativa en la atención educativa integral a la primera infancia y en los niveles preescolares, más aun en contextos multiculturales. Es urgente intrigar este tema tan importante para Colombia, más aun cuando hablamos de diferentes entornos (hogar, espacio público, salud y educativo) que sinérgicamente apuestan por estar de frente a los niños y niñas, pero el educativo presenta situaciones que a la luz de la pedagogía y disciplinas interconectadas como la piscología, medicina, neurociencia y sociología, entre otras, intrigan y estremecen el debate de cómo entender estos procesos desde su dialéctica y estética de acompañar los aprendizajes y configuración de conocimientos de los infantes.

La Secretaría de Educación Departamental considera que la baja calidad en la educación del departamento está dada en las “debilidades en el trabajo de aula por la falta de formación y actualización de los docentes en el conocimiento disciplinar y en opciones

didácticas para propiciar el aprendizaje efectivo de los estudiantes, así como por la insuficiencia de materiales didácticos" (p. 10-11). Precisamente, el plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional "Educación de calidad, el camino para la prosperidad" 2010-2014, plantea como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la superior. Y en aras de lograr esta meta, se diseñó "Todos a aprender": el Programa de Transformación de la Calidad Educativa, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria del país (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas, de instituciones educativas que muestran desempeño insuficiente.

Este tipo de iniciativa no es nueva en nuestro país. Múltiples resultados de investigaciones se introducen constantemente en los procesos formativos, sin embargo, los bajos resultados de la calidad educativa persisten. ¿A qué se debe esta situación?, ¿no será que debemos enfocar de manera diferente la forma de investigar en educación?, ¿el problema de la calidad de la educación en Colombia es didáctico-pedagógico u ontológico, epistemológico y metodológico?

Es sabido que a lo largo de la historia de las ciencias humanas en general, y particularmente de las ciencias de la educación, han proliferado múltiples concepciones ontológicas, paradigmas epistemológicos y enfoques metodológicos, incluso incompatibles entre sí. Se han producido diversos giros epistemológicos, sin embargo aún persiste en la investigación educativa la mirada reduccionista, estática, fragmentaria y determinista, rasgos esenciales del paradigma positivista, propio de las ciencias fácticas. Es decir, se ha cosificado la educación, se han reificado las ciencias de la educación, y su "desarrollo" ha estado signado por la impronta empírico-analítica, metodología propia de las ciencias naturales. De esta manera, se han intentado medir los procesos humanos y sociales, cuya inconmensurabilidad es evidente e incuestionable. Pareciera como si las ciencias de la educación estuviesen dormidas mientras campean a su alrededor los diversos giros epistemológicos que han estremecido y revolucionado las ciencias socio-humanas: el giro lingüístico (Heidegger, 2010, 2012; Wittgenstein, 2010, 2012; Rorty, 1990, 2010); el giro hermenéutico (Gadamer, 1984, 2012; Heidegger, 2011); el giro pragmático (Apel, 1997; Bernstein, 2013) y el giro configurativo (Köhler, 1967, 1972; Maturana, 2013; Luhmann, 2014; Ortiz, 2015a, 2015b). No obstante, las ciencias de la educación aún están ancladas en el giro copernicano, en un letargo metodológico, pero sobre todo en un estancamiento ontológico y epistemológico. De ahí la importancia de reconfigurar los aportes y postulados de las teorías emergentes en las ciencias de la educación (neurociencias, fenomenología, hermenéutica, pragmatismo, Configuralogía), que permiten esbozar concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas para elaborar nuevas teorías y concepciones sobre la educación infantil.

Como se aprecia, la configuración heurística detallada anteriormente nos condujo a esbozar las siguientes preguntas del Proyecto de Investigación:

Pregunta problema:

¿Cómo contribuir a la configuración de la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas en contexto de pobreza, a partir de las posibilidades que ofrece el programa Todos a Aprender en la ciudad de Santa Marta, mediante la reconfiguración de las teorías neurocientíficas, fenomenológicas, hermenéuticas, pragmáticas y configuracionales?

Preguntas auxiliares:

a) ¿Cuáles son los aportes y postulados de las teorías emergentes en las ciencias de la educación (neurociencias, fenomenología, hermenéutica, pragmatismo, Configuralogía), que permiten esbozar concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas para elaborar nuevas teorías y concepciones sobre la educación infantil?
b) ¿Cuál es el modelo de maestro que quiere y necesita la comunidad educativa samaria, el perfil profesional (cognitivo, afectivo, praxiológico) del maestro de la escuela pública de excelencia en Santa Marta y del maestro de excelencia, según el criterio de los niños y niñas de mejores resultados académicos, vinculados a las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender?
c) ¿Cómo aprenden los niños y niñas de mejores resultados académicos y que rasgos caracterizan las prácticas pedagógicas de los maestros de la escuela púbica de excelencia en Santa Marta y de los maestros de excelencia miembros de la comunidad de aprendizaje vinculados a las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender?
d) ¿Qué particularidades formativas del programa Todos a Aprender, contribuyen a configurar la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas, y satisfacen las expectativas y necesidades de la comunidad educativa samaria, en correspondencia con el modelo de escuela de excelencia en Santa Marta, a partir de la concepción sobre formación, pedagogía, currículo, didáctica, infancia y educación infantil, que subyace la práctica pedagógica de los maestros de excelencia miembros de la comunidad de aprendizaje, y las creencias e imaginarios que tienen respecto al programa Todos a Aprender y al desempeño pedagógico de los tutores?
e) ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre las prácticas pedagógicas de los maestros de excelencia vinculados al programa Todos a Aprender y las prácticas pedagógicas de los maestros vinculados a la institución educativa pública de excelencia en Santa Marta?

2. Justificación

En la actualidad numerosas investigaciones en el ámbito de la psicología y la pedagogía estudian la metacognición y su aplicación a la educación, concediendo importancia a la transferencia de estos aspectos teóricos al campo educativo (Hacker, 1998, citado en Macías, Mazzitelli, Maturano, 2007). La importancia del constructo de metacognición se sustenta por las características del mundo actual, el cual se caracteriza por ser complejo, es decir, incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible (Morín, 1988), este mundo en el que vivimos se define por las múltiples interconexiones entre los aspectos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales los cuales son mutuamente interdependientes. Por ellos para afrontar los procesos educativos se requiere una perspectiva integradora, holística, sistémica, configuracional, que no vislumbre visiones reduccionista de los procesos de enseñanza y aprendizaje ni de las diversas ciencias involucradas en este proceso, las cuales no pueden verse de manera aislada; se requiere desde esta dinámica propiciar escenarios didácticos que promuevan no tanto la repetición de respuesta, si no la capacidad de cuestionar y cuestionarse, de hacer preguntas que estimulen la apertura del pensamiento divergente. Pues la pregunta es un recurso que permite ayudar a los alumnos a entender lo que sucede cuando aprende, a fin de tomar consciencia de sus propios procesos cognitivos (Pérez, 1998).

En torno a los procesos metacognición, su importancia para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que está constantemente ante nuevas retos de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos "aprendan a aprender", que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad y en una oportunidad indispensable para construir conocimiento significativo y disminuir los bajos desempeños académicos. Por consiguiente uno de los metas de la escuela debe ser, ayudar a los estudiantes convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de "enseñar a aprender" (Osses & Jaramillo 2008)

En cuanto a la metacognición, además de ser una ayuda al aprendizaje, es hoy un objetivo legítimo de la enseñanza (Novak y Gowin, 1988, en Jiménez 2004); el educador debe prepararse para la atención y educación de calidad para la infancia, pues es en esta etapa del desarrollo personal donde se presentan las ventanas de oportunidad para el aprendizaje y además se sientan las bases para formar al individuo como un ciudadano activo, participativo, asertivo y consciente de su rol en la sociedad presente. Así mismo Hay investigaciones que sugieren que la mayoría de los niños son capaces de teorizar acerca de su propia cognición a la edad de 4 años a pesar de que su teorización continúa desarrollándose en la edad adulta. Este conocimiento consiste en información e ideas sobre la dificultad relativa de diferentes

tipos de tareas, en conocimiento del propio aprendizaje y de la forma estratégica en que se opera, en general, al aprender.

Se puede aseverar sin lugar a dudas que el abordaje de una investigación científica sobre de procesos metacognitivos infantiles emergentes de las practicas pedagógicas de los maestro tiene un carácter preponderante en la medida que esta ofrecer una conceptualización holística y una caracterización configuracional del objeto de estudio en la educación inicial.

La metacognición es especialmente importante para la educación y para la didáctica de las ciencias debido a que dirige el logro de aprendizajes en profundidad. Su influencia esta da, además, sobre el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esta es una de las habilidades más importantes que definen el pensamiento científico. Lo anterior hace evidente la necesidad de incorporar a las prácticas pedagógicas de todas las áreas los procesos de metacognición, contribuyendo a una mejor comprensión de los diferentes temas estudiados y, a su vez, aportará datos empíricos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. (Tamayo, 2007).

Por otra parte, el desarrollo de proceso metacognitivos de los alumnos se puede propiciar a través de la mediación de un profesor o experto. En esta circunstancia, las demostraciones previas y la práctica retroalimentada de forma constante, permiten que el aprendiz incorpore a su estructura de pensamiento nuevas estrategias que aprende a través de la mediación (Barrero, 2001a). Por ello, se requiere que los maestros mediante la reflexión de la práctica pedagógica contemplen e instauren la necesidad de vincular dichos proceso a la planeación, ejecución y evaluación de los procesos enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con lo planteado, el interés de abordar esta temática parte de lo innovador que resulta investigar sobre los procesos metacognitivos implícito en las actividades que realizan los niños y niñas en el preescolar, además de la gran relevancia social del estudio, pues son pocos los que valoran el conocimiento que los sujetos tienen sobre sus propios procesos a partir de metodologías de participación de los niños en contextos naturales, o llevando a cabo tareas lúdicas apropiadas para su nivel de desarrollo. Está claro que muchas de las tareas utilizadas para investigar experimentalmente la metacognición y la autorregulación son alejadas de la experiencia cotidiana de los niños pequeños y probablemente los resultados subestimen sus capacidades reales. (Whitebread, Basilio 2012). Asimismo, la trascendencia de este proyecto investigativo será el diseño colectivamente con los maestro de los escenarios didácticos para apoyar y fomentar los procesos metacognitivos de los niños en los primeros años de escolaridad, esperando hacer una contribución al quehacer pedagógico de los maestro, facilitando el aprendizaje de los niños pequeños, al ayudarlos a ser aprendices independientes, con altas habilidades metacognitivas.

Partiendo de distinción reciente, es de postular la repercusión que tiene la metacognición en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, también es cierto que son

pocas las investigaciones realizadas al respecto en nuestro país en estas edades. Lo cual contribuye al aporte de elementos epistémicos al objeto de estudio en cuestión, al igual que a las líneas investigativas de pedagogía e interculturalidad del Doctorado de Ciencias de la Educación.

En este orden de ideas, la puesta en marcha de este proyecto parte del interés investigativo y de la riqueza disciplinar que aporta el Doctorado de Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, el cual permite, que los doctorandos reconozca la relevancia de concebir la investigación científica como un proceso complejo que se orienta a la construcción de conocimiento científico, convirtiéndose el rol de enseñanza en un quehacer que requiere que el docente implemente el proceso de investigación, que evidencie el compromiso del educador con la realidad de su entorno, región y país.

Visto desde esta perspectiva, la presente investigación beneficiará a la comunidad científica local y a los agentes educativos en general, permitiéndoles acercarse a las conceptualizaciones sobre metacognición y su influencia en el aprendizaje de los niños y niñas de las instituciones educativas. Del mismo modo, la ejecución del proyecto busca aporta al campo científico la configuración de conocimiento epistémico a partir de una taxonomía de las practicas pedagógicas y fundamento epistemológico en las que se instauran.

Cabe ratificar, que la elaboración de un proyecto de investigación acerca de la temática de los procesos metacognitivos adquiere un eje esencial en los proceso de aprendizaje y enseñanza escolar, debido a que estos, incrementan la eficacia del rendimiento académico de los estudiantes, por tanto, la practicas pedagógicas de los docentes debe generar dichos procesos, e instaurarse como un elemento del currículo escolar. Ello no quiere decir, que la metacognición es la panacea para solucionar todos los problemas escolares. No obstante, la comprensión de los procesos de pensamiento implicados en el aprendizaje de diversas áreas y la estimulación reflexiva por parte de los estudiantes sobre el propio aprendizaje es una estrategia relevante para la enseñanza en mano de los maestros. (Jiménez 2004).

En concordancia con lo antes expresado, este proyecto se justifica, en la preminencia que los procesos metacognitivos adquieren en el quehacer docente en la educación infantil, pues en este período de la vida del ser humano es donde se logran las mayores ventajas en materia de aprendizaje debido al proceso de maleabilidad cerebral, de riqueza sináptica y a las diversas interacciones en el contexto. Al respecto, los informes actuales de la UNICEF determinan que existen un gran conglomerado de hallazgos en investigaciones en los campos de la antropología, la psicología del desarrollo, la medicina, la sociología y la educación que sitúan la importancia fundamental que reviste el desarrollo en la educación infantil con respecto a la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. De igual forma, desde este accionar es lógica la responsabilidad de comprender profundamente estos temas, y tratar de darles solución a los problemáticas anteriormente presentados, como

oportunidades de desarrollo social y humano. De ahí que, esta investigación resulte claramente útil para configurar conocimiento científico que sirva de referencia a autoridades y profesores, así como los responsables del diseño de políticas públicas, tomando en cuenta las propuestas que aquí se pretende desarrollar en el ámbito educativo, en concordancia con las intenciones científica de esta investigación, que pretende configurar escenarios didácticos que favorezca la emergencia de procesos cognitivos, afectivos y lingüísticos, como una estrategia que posibiliten el mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis esta propuesta es de gran relevancia para nuestra sociedad, ya que la educación adquiere un rol fundamental en el desarrollo de los países, principalmente en los llamados países subdesarrollados o en vías de desarrollo, los cuales presentan una desventaja significativa en materia de económica consolidada y bien organizada. En este orden de ideas, el sistema escolar debe apuntar a generar espacios propicios en los cuales se posibilite la reflexión y la construcción de modos de actuación acordes a las problemáticas y dinámicas del contexto actual, para lograr así instituciones educativas flexibles, que permitan responder a las exigencias del entorno y a los objetivos de formación necesarios para construir una sociedad con individuos responsables, éticos y con capacidad de transformar su entorno.

Partiendo de las afirmaciones expresadas anteriormente, se evidencia decisivamente el rol que ejercen los docentes en esta sociedad actual, pues ellos adquieren un papel transcendental en la formación de los niños, adolescentes y adultos de cada país, pues es menester de la educación hacer una lectura crítica del contexto sociocultural en el cual se encuentra inmerso, respondiendo así a las problemáticas, intereses de cada sociedad, en la que la visión debe en marcarse en educar entorno a la desigualdad y la exclusión con el propósito de construir una mejor convivencia para todos y todas. En virtud de esto, la educación requiere un esfuerzo mancomunado de la comunidad educativa para el establecimiento de política educativa y prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad y se trabaje con estrategias acordes con las diferencias culturales, por tal debe entender y comprender que todos tenemos la necesidad de ser respetados en nuestra cultura, conducta que se logra solo a través de la toma de consciencia y el respecto a esa diversidad que se logra estableciendo escenarios de diálogos en los que participen todos y todas; lo que en palabras de Bartolomé citado en Sánchez (2013) es :

> Orientar todo el esfuerzo para conseguir una calidad educativa mayor en las instituciones educativas, en todo su alumnado, independientemente de su etnia, procedencia cultural su género, ritmo o estilo de aprendizaje, su clase social, religión etc. Todas las actividades educativas han de quedar afectadas por este enfoque, que busca sobre todo una autentica igualdad de oportunidades para todos y todas. (p. 25)

Pero más allá de ello está también, el reconocimiento del estado de desarrollo de la calidad de la educación vigente en Colombia que actualmente se encuentra en crisis, lo que

abarca a los docentes que la conforman, incluyendo su formación inicial y permanente, por ende el modelo pedagógico (Romero, 2007). En este caso, se percibe, que a pesar que en la práctica pedagógica se ha evidenciado, una exigencia de la dirección científica del proceso pedagógico. Aun, en las prácticas pedagógicas se refleja algún nivel de improvisación del docente y un ajuste a las particularidades de los sujetos de la educación. Quienes son los responsables de la dirección de este proceso, no siempre están lo suficientemente claros los objetivos y las diferentes vías que conducen al éxito de la práctica (Ortiz, 2005).Visto desde esta perspectiva, enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica. "La práctica pedagógica desde una visión crítica, implícita pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer". (Freire, 1997, p. 39). Un profesor no debería nunca llegar a improvisar sus clases, ya que este es el mediador entre la enseñanza y aprendizaje para que ambas partes accedan al conocimiento.

Dentro de este panorama, es preciso mencionar que, en el proceso de enseñanza se incrementa la complejidad, a razón, de que cada materia tiene unas tradiciones y creencias a menudo implícitas, sobre la mejor manera de enseñarla y aprenderla, que se transmiten por los especialistas a los profesores en formación considerando que, además del conocimiento de la materia y del conocimiento psicopedagógico general, los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la forma de enseñar su materia, que denomina el conocimiento didáctico del contenido. El profesor es el mediador que transforma el contenido en representaciones comprensibles a los alumnos (Mellado, 1996, citado por Escorcia, Figueroa & Gutiérrez 2008)

En líneas generales, se puede argumentar que razonar en la acción pedagógica de los maestros no es tarea fácil, implica un trabajo arduo, dedicado y con herramientas teóricas completamente claras que permitan aproximarnos a un referente establecido y que sirva de base al docente para desarrollar su quehacer pedagógico. Por tales razones es indispensable saber si el maestro dentro de su quehacer desarrolla prácticas pedagógicas específicas que posibiliten la emergencia de procesos metacognitivos. Para esto es necesario realizar un estudio investigativo, centrado en los procesos afectivos, lingüísticos y metacognitivos y en las prácticas pedagógicas que los generan.

Vale la pena postular que la investigación tiene sus valores agregados en el ámbito educativo colombiano, gracias a la importancia que tiene hoy, conocer aspectos y características de la labor pedagógica que vienen desempeñando los maestros en las diferentes Instituciones Educativas, debido a que las estrategias o enfoques que el docente utilice en su rol pedagógico está estrechamente relacionado con el aprendizaje y por ende, con la calidad educativa (De Zubiria, 2006), aportando herramientas para desarrollar el quehacer docente y proyectar las practicas pedagógicas a la luz de la teoría que conlleve a mejorar la situación de crisis en materia de educación que vive el país y específicamente el departamento del Magdalena (Reales & Rubio, 2012).

La relevancia metodológica de este estudio, está argumentada y sustentada con referentes teóricos existentes y en el marco cotidiano del aula; este estudio visiona servir a educadores y futuros maestros como apoyo y base para desarrollar nuevas investigaciones relacionadas al tema. También, este estudio contribuirá con algunas concepciones que sirven de guía para asumir de una manera más consciente y responsable, las necesarias transformaciones que exige el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación inicial. Por consiguiente, se integraran los elementos teóricos fundamentales de la Pedagogía, al sintetizarse aspectos esenciales que serán expuestos desde diferentes puntos de vista en la literatura especializada, teniendo en cuenta las particularidades del proceso pedagógico de las institución educativa distrital objeto de estudio, lo cual enriquecerá el cuerpo teórico de la Pedagogía y la didáctica como ciencias de la educación.

La novedad científica del trabajo se enmarca en la posibilidad acceder a caracterizar los procesos afectivos, lingüísticos y metacognitivos que emergen de las prácticas pedagógicas de los docentes, así como constatar el tipo de práctica pedagógica que subyace las instituciones educativas donde se realizó la investigación.

En concordancia con lo antes planteado, dichos cuestionamientos nos llevaron a formular unas intenciones investigativas, de ahí nos interesamos por indagar sobre los procesos metacognitivos emergentes de las practicas pedagógicas de los docentes; esto como fruto de los constantes procesos de reflexión del quehacer docente y la gran preocupación que ha existido tanto por parte de los docentes de educación preescolar, primaria como autoridades educativas, en propiciar que los estudiantes pueda ser los protagonistas de su propio aprendizaje mediante la configuración de su conocimiento de una manera consciente y reflexiva.

Por otro lado, como ya hemos expresado, el plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional “Educación de calidad, el camino para la prosperidad” 2010-2014, plantea como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la superior. Y en aras de lograr esta meta, se diseñó “Todos a aprender”: el Programa de Transformación de la Calidad Educativa, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria del país (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas, de establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente.

Las metas del programa “Todos a aprender” son ambiciosas pero, sin lugar a dudas, alcanzables en la medida en que todos trabajemos bajo este mismo propósito. El Programa plantea la puesta en marcha de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, brindar referentes curriculares claros que indiquen los objetivos de aprendizaje, desarrollar herramientas apropiadas para la evaluación y trabajar en la selección y uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los

ambientes de aprendizajes. Asimismo, se definió un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas (formación situada), ya que es en la interacción entre pares y educadores con sus estudiantes donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas. En ese sentido, para lograr que los estudiantes mejoren su desempeño es claro que deben fortalecerse las condiciones que favorecen los procesos de aprendizaje. Así, el aula de clase es concebida por este programa como su centro de acción y el foco de todo el sistema educativo, por lo que actúa sobre diferentes factores que están asociados al desempeño de los estudiantes y que concurren en el aula de clase: el maestro, el currículo, los materiales educativos, la evaluación y la gestión educativa, que involucra a todos los actores de la comunidad educativa, el contexto familiar y la disponibilidad de infraestructura escolar.

A partir de lo anterior, la importancia de este proyecto de investigación es que permitió configurar los escenarios formativos mediadores de la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas en contexto de pobreza, a partir de las posibilidades que ofrece el programa Todos a Aprender en la ciudad de Santa Marta, para lo cual fue necesario entrelazar los aportes y postulados de las teorías emergentes en las ciencias de la educación (neurociencias, fenomenología, hermenéutica, pragmatismo, Configuralogía), con el fin de esbozar concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que permitan elaborar nuevas teorías y concepciones sobre la educación infantil.

Para lograr el propósito anterior, desde este proyecto se elaboró el modelo de maestro que quiere y necesita la comunidad educativa samaria y se caracterizan las estrategias de aprendizaje de las estudiantes y las prácticas pedagógicas de los maestros de la institución educativa púbica de excelencia en Santa Marta. Asimismo, se configura el perfil profesional (cognitivo, afectivo, praxiológico) de los maestros de excelencia, según el criterio de los niños y niñas de mejores resultados académicos, vinculados a las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender.

Un beneficio de este proyecto es la descripción de las estrategias de aprendizaje de los niños y niñas de mejores resultados académicos, y la caracterización de las prácticas pedagógicas de los maestros de excelencia miembros de la comunidad de aprendizaje de las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender.

El proyecto permitió develar la concepción sobre formación, pedagogía, currículo, didáctica, infancia y educación infantil, que subyace la práctica pedagógica de los maestros de excelencia vinculados al programa Todos a Aprender, valorar la contribución de su práctica pedagógica a la configuración de la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas y develar las creencias e imaginarios que tienen dichos maestros respecto al programa Todos a Aprender y al desempeño pedagógico de los tutores. Esto permitió develar las particularidades formativas del programa Todos a Aprender, que estimulan la biopraxis

(cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas, y satisfacen las expectativas y necesidades de la comunidad educativa samaria, en correspondencia con el modelo de escuela de excelencia en Santa Marta.

Finalmente, otro de los valiosos beneficios del proyecto fue la caracterización de las semejanzas y diferencias que existen entre las prácticas pedagógicas de los maestros de excelencia vinculados al programa Todos a Aprender y las prácticas pedagógicas de los maestros vinculados a la institución educativa pública de excelencia en Santa Marta.

Los aportes de esta investigación pueden ser analizados desde seis dimensiones: ontológica, epistemológica, metodológica, teórica, académica y empírica. Desde una dimensión ontológica, el proyecto plantea una nueva concepción sobre la actividad investigativa en el siglo XXI, provocando el debate sobre la esencia y naturaleza de la misma: ¿arte, ciencia o filosofía? Se plantea una novedosa concepción sobre la objetividad, la realidad y la verdad, y una interesante concepción sobre la formación, más encaminada a la edificación (Rorty, 2010) y a la autoconfiguración (Ortiz, 2015b). Asimismo, se esboza una concepción sobre la infancia y la educación infantil, una concepción sobre pedagogía (que se debate entre la filosofía, la ciencia o la reflexión), el currículo (configuracional) y la didáctica (emancipatoria). Finalmente se asume una nueva concepción sobre lenguaje (palabras, signos, texto, discurso, argumento), afectividad (emociones, amor, felicidad) y cognición (mente, conciencia, pensamiento, conocimiento, creencias, memoria, percepción)

Estas concepciones permitieron asumir nuevas concepciones epistemológicas, dentro de las cuales se destacan las siguientes: la Fenomenología como concepción científica y educativa, la Hermenéutica (ontológica, metodológica, crítica), las nuevas teorías de sistemas de Humberto Maturana y Niklas Luhmann como epistemologías de la educación y las ciencias de la educación, el Pragmatismo como hermenéutica crítico-configurativa, el Configuracionismo como paradigma epistemológico y la Configuralogía como enfoque científico, sustentados en la fenomenología, la hermenéutica, las nuevas teorías de sistemas y el pragmatismo, así como las intencionalidades epistemológicas: comprender, explicar y transformar, como configuración tríadica.

Estas posiciones epistemológicas exigieron asumir nuevas concepciones metodológicas. De esta manera, se reconfigura la concepción sobre la investigación en educación, planteando nuevos retos del investigador socio-humano, el método configurativo (intuición, imaginación, creatividad), el rol del observador y sus distinciones en el proceso investigativo, así como la configuración de naturaleza-cultura, cuantitativo-cualitativo, objetividad-subjetividad y objeto-sujeto, en la investigación educativa.

Sin lugar a dudas, la problematización de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de las ciencias de la educación y de la investigación educativa, nos permiten hacer aportes teóricos relacionados con la concepción sobre la configuración de teorías en

las ciencias de la educación, una Teoría del Pensamiento Configuracional (nueva forma de pensar de los maestros) y una Teoría de la Biopraxis humana (comprensión de la conducta infantil).

Desde el punto de vista empírico, el proyecto es útil y pertinente porque permite configurar escenarios formativos mediadores de la biopraxis afectiva, cognitiva y lingüística, de los niños y niñas y aportar nuevas estrategias de enseñar y aprender: metáfora, contradicción, conflicto, dialéctica, paradoja, aporía, relato, utopía, poesía, modelo, narración, símbolo, entre otras.

En el proyecto se implicaron dos maestrantes y dos doctorandas del programa doctoral en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA y la Universidad del Magdalena, y dos estudiantes de pregrado, semilleristas de la licenciatura en preescolar. Esto nos permitió hacer aportes muy valiosos desde una dimensión académica: lineamientos para la configuración, defensa y publicación de la tesis de maestría y doctorado.

Objetivos

General

Configurar los escenarios formativos mediadores de la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas en contexto de pobreza, a partir de las posibilidades que ofrece el programa Todos a Aprender en la ciudad de Santa Marta, mediante la reconfiguración de las teorías neurocientíficas, fenomenológicas, hermenéuticas, pragmáticas y configuracionales.

Específicos

a) Reconfigurar los aportes y postulados de las teorías emergentes en las ciencias de la educación (neurociencias, fenomenología, hermenéutica, pragmatismo, Configuralogía), con el fin de esbozar concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que permitan elaborar nuevas teorías y concepciones sobre la educación infantil.

b) Configurar el perfil profesional (cognitivo, afectivo, praxiológico) del maestro que quiere y necesita la comunidad educativa samaria, del maestro de la escuela pública de excelencia en Santa Marta y del maestro de excelencia, según el criterio de los niños y niñas de mejores resultados académicos, vinculados a las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender.

c) Caracterizar las estrategias de aprendizaje de las estudiantes y las prácticas pedagógicas de los maestros de la escuela púbica de excelencia en Santa Marta, así como las estrategias de aprendizaje de los niños y niñas de mejores resultados académicos, y las prácticas pedagógicas de los maestros de excelencia miembros de la comunidad de aprendizaje vinculados a las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender.

d) Develar las particularidades formativas del programa Todos a Aprender, que estimulan la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas, y satisfacen las expectativas y necesidades de la comunidad educativa samaria, en correspondencia con el modelo de escuela de excelencia en Santa Marta, así como la concepción sobre formación, pedagogía, currículo, didáctica, infancia y educación infantil, que subyace la práctica pedagógica de los maestros de excelencia miembros de la comunidad de aprendizaje, y las creencias e imaginarios que tienen respecto al programa Todos a Aprender y al desempeño pedagógico de los tutores.

e) Establecer las semejanzas y diferencias que existen entre las prácticas pedagógicas de los maestros de excelencia vinculados al programa Todos a Aprender y las prácticas pedagógicas de los maestros vinculados a la institución educativa pública de excelencia en Santa Marta.

3. Antecedentes

La investigación en torno a vincular el currículo con los procesos cognitivos y afectivos ha sido escasa en cuanto a variables de éxito escolar a edad temprana. Davies & Brember (1999) citado por López (2009) encontraron que la autoestima y la desvalorización pueden afectar el desempeño en matemáticas y lectura de individuos que están formando su imagen. De acuerdo con Dole y McMaham (2005), muchos estudiantes con problemas de aprendizaje y de comportamiento, tienen destrezas sociales pobres y baja autoestima, además de un bajo rendimiento académico.

El-Anzi (2005) afirma que la autoestima se relaciona con el desempeño académico y con el funcionamiento en las áreas física, emocional y social. Legum y Hoare (2004) relacionaron el desempeño académico y la autoestima, al brindar a estudiantes asesoría y apoyo en la toma de decisiones al escoger carrera profesional. En este estudio, todos los participantes observaron un incremento en el desempeño académico.

Estudios realizados por Fauber, Forehand, Long, Burke y Faust, (1987); Patterson y Capaldi, (1990); Patterson y Stoolmiller, (1991); Strauss, Lahey y Jacobson, (1982) citados por López (2009) los cuales fueron de una sola medida entre desempeño académico y depresión, muestran una correlación negativa entre ellos reflejando que los estudiantes con más alto nivel en el desempeño académico tienden a ser menos depresivos y viceversa.

Es importante anotar que autores como Grimm (2007) quienes manifiestan que las teorías explicativas del lazo entre el desempeño académico y la depresión, son dependientes del tiempo, y que la mayoría de las investigaciones han sido de una medida, o longitudinales de dos medidas, limitando las conclusiones que arrojan. Es necesario conducir estudios longitudinales, en múltiples tiempos, de rendimiento académico y depresión, para examinar la relación entre estas variables.

Los dos referentes inmediatos de este proyecto son las investigaciones Identificación del modelo pedagógico de las instituciones educativas públicas del Caribe colombiano (Ortiz, 2015c) y Hacia una teoría del pensamiento configuracional infantil (Salcedo, 2015), amparadas por la fundamentación de las líneas de investigación y formación doctoral "Pedagogía e Interculturalidad" (Sánchez & Ortiz, 2013) y "Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos" (Sánchez, 2013).

En el caso de Salcedo (2012) ha hecho aportes significativos relacionados con el desarrollo del pensamiento configuracional de los niños y niñas de 0 a 6 años en la actividad lúdica libre mediada por problemas matemáticos, que la condujo a formular la noción de Pensamiento Configuracional (Salcedo & Ortiz, 2014).

Por su parte, Ortiz, A. (2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2011) ha desarrollado procesos investigativos sobre el aprendizaje y el comportamiento basado en el funcionamiento del

cerebro humano, estableciendo relaciones entre cerebro, currículo y mente humana, así como propuestas para el desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas, desde una didáctica problematizadora y un aprendizaje basado en problemas, proponiendo una nueva clasificación de los modelos pedagógicos en la que destaca el pensamiento configuracional como paradigma educativo en el siglo XXI.

No obstante, la investigación que ha servido como referente ontológico y metodológico para este proyecto es la realizada en México por Reyes & Cruz (2004) en la Universidad Autónoma de Tlaxcala; un estudio de opinión sobre la calidad de la educación en las instituciones educativas públicas del estado de Tlaxcala, México. Asimismo, nos basamos en los estudios de Bain (2007, 2014) sobre lo que hacen los mejores profesores universitarios y lo que hacen los mejores estudiantes de universidad.

Marco conceptual

La configuración epistémica de este proyecto entrelaza varias categorías emergentes de los antecedentes investigativos y del discurso teórico, las cuales armonizan en el entramado empírico de la investigación. Estas categorías son:

- Paradigmas epistemológicos y enfoques emergentes en las ciencias de la educación (neurociencias, fenomenología, hermenéutica, pragmatismo, Configuralogía).
- Formación.
- Pedagogía, Currículo y Didáctica.
- Práctica Pedagógica.
- Infancia y Educación Infantil en contextos de pobreza.
- Biopraxis afectiva, cognitiva y lingüística.

A continuación reflexionamos de manera muy breve sobre estas categorías de análisis.

4. Paradigmas epistemológicos y enfoques emergentes en las ciencias de la educación (neurociencias, fenomenología, hermenéutica, pragmatismo, Configuralogía).

Hemos expresado que la historia de la educación, de las ciencias de la educación y de la investigación educativa, se ha caracterizado por ignorar los giros epistemológicos que subyacen las configuraciones teóricas de las ciencias humanas y sociales, a saber: giro lingüístico, giro hermenéutico, giro pragmático y giro configurativo.

A continuación vamos a esbozar en líneas gruesas la esencia de dichos giros, mediante un análisis lógico histórico en el que se develan los principales representantes, sin el ánimo de profundizar en la naturaleza de los principales aportes y postulados de cada giro, porque precisamente esa es una de las intencionalidades epistemológicas de este proyecto de investigación, como base y paso previo para la configuración de los escenarios formativos mediadores de la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas en contexto de pobreza, a partir de las posibilidades que ofrece el programa Todos a Aprender en la ciudad de Santa Marta.

Giro lingüístico

Uno de los principales exponentes del giro lingüístico en la filosofía de la ciencia fue, sin lugar a dudas Martin Heidegger, el gran pensador alemán que destruyó toda la tradición metafísica, para quien la idea de la filosofía está relacionada con el problema de la concepción del mundo (Heidegger, 2005, 2006). Este eminente filósofo nos enseñó a pensar cuestionándose ¿Qué significa pensar? Y llegando a la insólita conclusión: lo que más merece pensarse es que nosotros aún no pensamos (Heidegger, 2010). Conclusión inaudita si tenemos en cuenta que la esboza el ilustre pensador que nos dice en Ser y Tiempo que el lenguaje es la casa del ser (Heidegger, 2012).

Por otro lado, Wittgenstein (2006, 2010, 2012) en sus observaciones sobre la filosofía de la psicología, en sus Investigaciones Filosóficas y en su Tractatus lógico-philosophicus, expresa que de lo que no se puede hablar es mejor callar, y que los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo. Asimismo, el giro lingüístico es completado por Rorty (2010) en su obra magistral La filosofía y el espejo de la naturaleza y en su clásico El giro lingüístico (Rorty, 1990), refrendado por Rojas (2006) en la genealogía del giro lingüístico.

Simultáneamente a la aparición y desarrollo del giro lingüístico de la ciencia y la epistemología, se configura el giro hermenéutico, que cimenta el anterior.

Giro Hermenéutico

Es otra vez Heidegger (2011) quien nos revela que el ser humano es exégesis, la mente humana es hermenéutica, mediante una ontología caracterizada como hermenéutica de la facticidad. Ahora sustentado en su maestro, el gran filósofo Edmund Husserl, el joven

Heidegger inmerso en la obra de Husserl (2011, 2012, 2013a, 2013b, 2013c), sienta las bases para que Gadamer (1984), con su obra magistral Verdad y método, esboce los fundamentos de una hermenéutica filosófica, planteando una ontología de la comprensión y fundamentando la hermenéutica como ontología. Luego, el propio Gadamer (2012) con su obra El giro hermenéutico, evidencia la esencia y naturaleza de este giro exegético.

Sobre lo anterior, Recas (2006) distingue tres dimensiones de la hermenéutica: ontológica, metodológica y crítica. Esta última tiene semejanzas con el giro pragmático.

Giro Pragmático

Es Bernstein (2013) quien por vez primera esboza el giro pragmático, reivindicando los postulados del pragmatismo formulado por sus maestros, aunque Apel (1997) ya había desbrozado el camino hacia el pensamiento de Charles S. Peirce, fundador del movimiento pragmatista.

Este movimiento es muy suigéneris y singular, por cuanto su principales representantes tienen más diferencias que coincidencias. Sólo hay que estudiar las obras de Charles S. Peirce, Henri Bergson, William James y John Dewey, y compararlas entre sí, para percatarse de sus divergencias.

Bergson (2009a, 2009b, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e) esboza una metafísica científica, estableciendo relaciones inseparables entre el alma y el cuerpo, memoria y vida, materia y memoria, el pensamiento y lo moviente; proponiendo una energía espiritual que es evolución creadora.

En la misma época, James (2004, 2007, 2009, 2011) nos exhorta a materializar nuestro derecho a creer, en su libro La voluntad de creer, iniciando una fundamentación del pragmatismo, considerándolo un nombre nuevo para viejas formas de pensar; presenta su universo pluralista (Filosofía de la experiencia) y el significado de la verdad, dejando una secuela imborrable de Pragmatismo. Simultáneamente, Dewey (2000, 2008, 2014) publica varios ensayos de pragmatismo y su Teoría de la valoración, estableciendo un debate con el positivismo sobre dicotomía de hechos y valores. Asimismo, argumenta las relaciones entre naturaleza humana y conducta.

Estos autores, continuadores de las ideas de Charles S. Peirce, no las expresan como las planteó el fundador del pragmatismo, y las distorsionan a tal punto que éste decide dejar de utilizar el término y asume una noción menos afortunada con el fin de que no sea utilizada: pragmaticismo. Podemos apreciar la arquitectura científica de la obra de este gran pensador norteamericano y sus invaluables categorías (Primeridad, Segundidad y Terceridad) en su manifiesto La lógica considerada como semiótica (Peirce, 2007) y en su Obra filosófica reunida en dos tomos (Peirce, 2012a, 2012b).

En Colombia, recientemente, Restrepo (2010) hace una brillante exposición sobre la representación, como relación tríadica en el pensamiento de Charles S. Peirce, la cual evoca las nociones de biopraxis, configuración y el giro configurativo.

Giro Configurativo

El giro configurativo es iniciado desde la psicología (Köhler, 1967, 1972), en la misma época en que Husserl esbozó su Fenomenología.

Su principal representante en la época moderna, haciendo planteamientos desde la nueva teoría de sistemas, es el polémico sociólogo Alemán Niklas Luhmann, quien formula algunos lineamientos para una teoría general de los sistemas sociales, clasificándolos en interacciones, organizaciones y sociedad. También hizo estudios sobre el amor y esbozó una Teoría de la sociedad y la pedagogía (Luhmann, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1997c, 1998a, 1998b, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2014).

Luhmann, para desarrollar su nueva teoría general de los sistemas, se sustenta en el biólogo Chileno Humberto Maturana, quien es el máximo representante del giro configurativo en Latinoamérica.

Maturana, junto a su alumno Francisco Varela, inicia este movimiento en la década de los años 70, al publicar el libro De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo, y luego lo profundiza con su obra El árbol del conocimiento (Maturana & Varela, 2003, 2004).

Varela (2000, 2002, 2013) ha hecho importantes contribuciones a este giro configurativo mediante sus obras El fenómeno de la vida, "El yo emergente" (En: Brockman, J. La tercera cultura. Más allá de la revolución científica. Barcelona: Tusquets) y Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales. Sin embargo, es Maturana, H. (1992, 1994, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2009a, 2009b, 2013), con su vasta obra, quien más ha contribuido en nuestro continente al desarrollo del giro configurativo, al sostener que la realidad no es objetiva sino configurada, entendiéndola desde fundamentos biológicos, mediante los cuales también estudia el conocimiento. Maturana (2013) sostiene que "los seres humanos existimos en un cosmos que al surgir de nuestras distinciones surge como una configuración de configuraciones" (Maturana, 2013, p. 1). La noción de configuración evoca un conjunto de relaciones entrelazadas que distinguen a su vez configuraciones de menor orden, por ello al hablar de configuración de configuraciones no hacemos redundancia, pues esta distinción permite evocar relaciones y articulaciones de macro y micro procesos eslabonados en un todo.

Según Ortiz (2013a), la configuración es una totalidad organizada que articula relaciones teóricas inmanentes. Es una unidad holística entrelazada por una red de redes conceptuales de la que emergen nociones y conceptos característicos. Salcedo (2015) utiliza

la noción de configuración desde cinco ámbitos diferentes. La utiliza como intencionalidad epistemológica (Configurar una teoría), es el objetivo general o propósito principal de la investigación, expresado con el verbo configurar, que indica la acción teleológica que despliega como investigadora. La utiliza como condición y esencia de la teoría, por cuanto ésta es una configuración de nociones y conceptos entrelazados. La utiliza como cualidad del ser humano, como proceso psicológico infantil y como subproceso (el pensamiento infantil es una configuración neuro-psico-social, es un proceso, y a su vez está integrado por otras configuraciones o subprocesos). La utiliza como adjetivo (Pensamiento Configuracional), es decir, como atributo que modifica al sustantivo Pensamiento Infantil, que ya no es visto como un pensamiento general sino un pensamiento configuracional, un pensamiento diferente. Y por último la utiliza como totalidad y componente, el todo y sus partes (La tesis doctoral es una configuración, pero cada capítulo, epígrafe, parte o componente de la tesis también es una configuración. Es por ello que puede afirmar que la tesis doctoral es una configuración de configuraciones, un macroconstructo teórico conformado por múltiples constructos conceptuales).

Dada esta diversidad y multiplicidad en el uso de la noción de configuración, en ocasiones el discurso se vuelve tautológico o cacofónico, lo cual no es negativo ni positivo, es simplemente nuestra condición biológica como seres vivos, es nuestra ontología constitutiva.

A finales del siglo XX, el notable psicólogo cubano Fernando González Rey, aplica la noción de configuración en su Teoría de la Personalidad, esbozando una Epistemología cualitativa, caracterizada por la subjetividad humana (González, 1997). Siguiendo sus aportes, Fuentes (2004, 2009) esboza una teoría holístico-configuracional en los procesos sociales y propone desarrollar el proceso de investigación científica desde la Teoría Holístico–Configuracional.

De manera simultánea, Díaz et al. (2000) hacen un estudio sobre el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad y proponen la noción de postciencia, evocando La nueva ciencia postulada por Martínez (2009). Asimismo, Osorio et al. (2014) desarrollan una epistemología de las ciencias sociales, mediante la publicación de sendos ensayos latinoamericanos.

Por otro lado, De la Garza, E. (1992a, 1992b) sugiere la noción de configuración como alternativa al concepto estándar de Teoría y relaciona la epistemología crítica con el concepto de configuración, como una alternativa a la estructura y función estándar de la teoría. Luego, De la Garza & Leyva et al. (2012) publican un Tratado de metodología de las ciencias sociales y sus perspectivas actuales.

Como se aprecia, el giro configurativo aún está emergiendo y sigue en ascenso, dejando una huella indeleble en la epistemología de las ciencias humanas y sociales. En la actualidad,

son significativos los trabajos de Ortiz (2012a, 2012b) sobre Neuroaprendizaje y Didácticas Configuracionales, así como la propuesta de la Configuralogía como paradigma epistemológico y metodológico en las Ciencias Humanas y Sociales, y el método de Investigación Configuracional (Ortiz, 2013a, 2013b), así como la epistemología y metodología de la investigación configuracional, y la propuesta de Ciencia del tercer milenio: un nuevo paradigma epistemológico (Ortiz, 2015a, 2015b).

Es importante señalar que este giro configurativo o movimiento epistemológico configuracional se ha desarrollado desde las ciencias humanas y sociales, sin embargo, son apreciables concepciones similares en épocas tan distantes como las de los eminentes físicos Albert Einstein y Stephen Hawking.

En el año 1938 Albert Einstein escribió un artículo junto a Leopold Infedl, titulado The Evolution of Phsics, en el cual afirma que "los conceptos físicos son creaciones libres de la mente humana y, aunque parezca lo contrario, no vienen determinados exclusivamente por el mundo exterior" (Einstein, 2014, p. 383). Nada más parecido a la noción de configuración conceptual comprensiva introducida por Ortiz (2013a) en su Teoría de las Configuraciones. Por otro lado, en una carta escrita a David Hollan, el 25 de junio de 1948, Einstein afirmó que "todo lo que digamos sobre el mundo real debe ser, por necesidad, hipotético y una construcción de la mente humana. Porque lo que se nos otorga inmediatamente sólo son percepciones sensoriales" (9-305). Asimismo, Einstein (2010) sostuvo que "la razón humana debe construir en primer lugar las formas, antes de poderlas comprobar en las cosas. En la obra de Kepler se pone de manifiesto, con gran claridad, que el saber no puede surgir de la mera experimentación, sino que sólo surge de la comparación entre lo ideado y lo observado" (p. 179).

Como se aprecia, incluso los propios físicos asumen una epistemología configuracional. Esto es más evidente en la concepción de Hawking (2010), quien narra que hasta la llegada de la física moderna se acostumbraba a pensar que todo el conocimiento sobre el mundo podría ser obtenido mediante observación directa, y que las cosas son lo que parecen, tal como las percibimos a través de los sentidos. Pero los éxitos espectaculares de la física moderna, que está basada en conceptos, han demostrado que no es así. Por lo tanto, la visión ingenua de la realidad no es compatible con la física moderna. Para tratar con esas paradojas, Hawking adopta una posición que denomina "realismo dependiente del modelo", basada en la idea de que "nuestros cerebros interpretan los datos de los órganos sensoriales elaborando un modelo del mundo" (p. 13).

Esta postura epistemológica se la tenemos que agradecer a los hallazgos de las Neurociencias en los últimos 30 años. Los neurocientíficos tienen mucho que aportarle a la comprensión del ser humano y de la epistemología de las ciencias sociales y humanas. En este proyecto de investigación pretendemos sistematiza y reconfigurar los postulados y

aportes de las teorías neuropsicológicas y aplicarlos de manera creativa a las ciencias de la educación, no sólo como base para la pedagogía, el currículo y la didáctica, sino como fundamentos epistemológicos de la investigación educativa.

A partir de lo anterior, nos sustentamos en los trabajos de Marina (2011), Medina (2010, 2011, 2013) y Acevedo (2014) sobre el cerebro infantil, quienes lo perciben como una gran oportunidad para el desarrollo y ofrecen explicaciones sencillas sobre cómo funciona para obtener el máximo desempeño. Asimismo, problematizamos los valiosos aportes de Damasio (2007, 2010), quien considera que el cerebro genera emociones, sentimientos, ideas y el yo, asumiendo un enfoque somático del funcionamiento neuronal. Son interesantes los trabajos de Gazzaniga (2006, 2010) sobre el Cerebro ético, ofreciendo una explicación científica de nuestra singularidad como especie.

Mientras para Llinás (2003) no existe la mente, porque considera que el yo es un mito (pensar es una función del cerebro), Solms & Turnbull (2004) relacionan el cerebro con el mundo interior, hacen una introducción a la neurociencia de la experiencia subjetiva, Pinker (2008) explica cómo funciona la mente, Rose (2008) analiza cómo será la mente del futuro, y Linden (2010) configura una Teoría del Cerebro Accidental, esbozando los principios de la evolución de la mente y el origen de los sentimientos. Es interesante contrastar estas ideas postmodernas con la filosofía de los principales representantes del pragmatismo (Peirce, James, Dewey y Bergson), así como con los fundadores del configuracionismo bioepistemológico (Maturana, Varela). Esa es una tarea insoslayable de este proyecto de investigación, entre otras razones, por su importancia para comprender la noción de formación.

5. Formación.

No es lo mismo instruir, educar o formar. En esa conceptualización De Zubiría (2008b) establece unos límites bien marcados: educar está relacionado con la transmisión de conocimientos, y formar implica la configuración de un ser humano amoroso y talentoso. Un ser humano cuya esencia no es beligerante, no es agresivo, violento ni belicoso.

Si bien es cierto que la educación implica el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores, aún en ella la configuración axiológica del ser humano se despliega detrás de un plano ocupado por los conceptos y las destrezas, en cambio en la formación, las actitudes y valores ocupan el primer plano y tienen la prioridad. Ambos procesos tienen en cuenta las tres principales configuraciones humanas: cognitiva-intelectual, afectiva-emocional, instrumental o praxiológica; la diferencia consiste en la prioridad e importancia que se le da a cada una de ellas. En la formación lo más importante y significativo es la configuración afectiva y axiológica del sujeto, y en la educación, a pesar de que no descuida estos procesos afectivos y emocionales, su mayor acción recae en el aprendizaje conceptual y procedimental: mientras que en la formación, el mayor énfasis se hace en el aprendizaje actitudinal y valorativo. No obstante, la categoría formación es polisémica, ambigua, resbaladiza e incluso engañosa, porque por un lado indica el resultado del proceso educativo, pero por otro lado implica dar forma al estudiante, lo cual se relaciona con los procesos de control, manipulación y adoctrinamiento, tan alejados de la emancipación que debiera emerger de los procesos formativos. ¿Será posible emancipar desde el formar?

Para Gadamer (2007) la formación está muy relacionada con el concepto de la cultura, y se refiere a la modalidad sólo empleada por los seres humanos para darle forma a sus capacidades y disposiciones naturales, pero no la considera como sinónimo de cultura porque en la formación la persona se apropia totalmente en lo que se forma y mediante lo que se forma. Es decir, todo lo que la formación incorpora se configura en ella y nada desaparece, todo queda impregnado en ella. Gadamer considera que la formación es un concepto histórico, y que todo lo configurado en ella se conserva y forma parte de la personalidad del sujeto. En otra de sus obras, Gadamer (2012) se pregunta, "¿el hecho de aprobar un examen nos convierte en personas cultas, formadas? ¿Qué es propiamente formación?" (p. 129). Estos interrogantes podríamos contestarlos con la idea de uno de los más grandes filósofos en la historia de la humanidad: Formación significa poder contemplar las cosas desde la posición de otro (Hegel, 2009).

Para Gadamer (2000) la formación es formarse, y de una manera integral o general, por lo tanto, no deben imponerse de manera prematura las especializaciones, es importante que el estudiante vaya configurando desde edades tempranas una cultura general integral que le permita comprender el mundo en el que vive, no sólo para adaptarse de manera pasiva en éste sino para que sea un participante activo, un agente de cambio y asuma un rol protagónico.

De ahí que las preguntas de Gadamer siguen teniendo vigencia: ¿Qué es lo que se aprende en la escuela? ¿Cómo se forma uno? ¿Cuál es la formación que se configura? Podríamos responder con Quinceno (2005) que la formación es la heurística de la existencia, es la pregunta constante por el fin de la existencia humana.

Nietzsche (1992) considera que la forma como unidad identitaria no es una realidad sino un valor, es decir se configura, no tiene una existencia sin creación, no es algo que tenga una realidad óntica, sino que deviene en una axiología. "Creer lo contrario es creer que existen cosas en sí, que las cosas existen sin creación" (p. 46).

Como bien puede apreciarse, Nietzsche (1977) conceptualiza la formación de manera diferente a la tradicional, y sus concepciones se aprecian en el pensamiento de Gadamer. Nadie nos puede formar, sólo nosotros. La escuela no nos forma, sólo media o crea el espacio psíquico y cultural para la formación. Los profesores somos formadores que no formamos porque en última instancia es el propio estudiante quien se forma a sí mismo, es decir, se autoforma.

Muchos años antes ya Simmel (2008) había señalado que la formación no está relacionada sólo con el dominio de saberes aislados de los valores, ni sólo con el ser desprovisto de contenidos conceptuales, sino que estar formado es algo más que eso, un ser humano formado es "aquel cuyo saber objetivo se ha disuelto en la vivacidad de su desarrollo y existencia subjetivos, y cuya energía espiritual está llena con un volumen, lo más amplio posible y siempre creciente, de contenidos en sí plenos de valor" (p. 52). La formación total del ser humano, aun cuando Simmel (2008) la designe como la ética, es algo mucho más extenso que lo «moral». Ni la moral, ni el saber y el poder hacer, deben conducir a un ser-ahí particular en el ser humano. "Por encima de eso de carácter moral, está un ideal de la vida completa, que encierra también energía e importancia espiritual, orgullo y alegría de vivir" (p. 163).

Partiendo de lo anterior, y siguiendo el pensamiento de Nietzsche, Simmel y Gadamer, podemos decir que el verdadero estudiante que se forma nunca está formado. Y el verdadero profesor-formador no quiere formar al otro, no desea manipularlo, ni adoctrinarlo, ni dirigir su conducta ni su vida, no quiere transmitir su verdad ni exponer dogmáticamente su método o paradigma, sólo quiere arrojarse a la experiencia afectiva e intelectual que implica el entrelazamiento entre el lenguajear y el emocionar que configuran el conversar, en términos de Maturana (1999).

El concepto de formación constituye la célula epistémica de la pedagogía, la formación emerge como el objeto de estudio de la pedagogía, y por eso es el epicentro desde donde emanan los demás conceptos que configuran su estatuto epistemológico. La formación implica dejar ser, reconocer la identidad del estudiante y permitir su libertad, es preciso permitir que la personalidad del sujeto se desarrolle con toda libertad y si nada lo obstaculiza

ni influye negativamente en su desarrollo, ese sujeto por sí mismo podrá configurar su ética, su moral, su proyecto de vida y su felicidad. Es por ello que "la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario" (Flórez, 2005, p. 351).

Por otro lado, en el prólogo al libro Pedagogía del Oprimido, de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori señala que el mismo oprimido debe liberarse y buscar su propia formación, que no debe esperar a que otro lo libere. La emancipación es autoformación. "Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata, sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente" (Fiori, 2012, p. 9).

El propio Freire (2014) insistía en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al estudiante en el desempeño de destrezas, es importante tener en cuenta el valor de las emociones, de la sensibilidad y de la afectividad. Tampoco es un acto acabado, terminado, la formación implica la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente proceso de búsqueda, de ahí que "quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado" (p.25). El reto es conceptualizar la formación, resignificarla, deconstruirla y reconfigurarla, para que exprese su verdadero sentido y significado: brindar las opciones educativas para que el estudiante opte, decida y elija su propia auto-configuración, respaldando la intencionalidad de su emancipación, quien tiene que configurar su propio perfil, independientemente del modelo y el perfil que la escuela configura, como propósitos e intenciones formativas o autoconfigurativas.

Para Ortiz (2013), citado por Salcedo (2015) el ideal de la educación es la autoconfiguración de cada ser humano involucrado en ella como un observador. El sujeto se autoconfigura en su contexto configurante y fuente de perturbaciones en el dominio lingüístico en el que se encuentra en cada momento. Las características de los diversos dominios consensuales en los que cada ser humano participe, el particular emocionar en el cual esté sustentado cada uno de ellos, tiene consecuencias importantes en el fluir ontogénico de ese ser humano.

6. Pedagogía, Currículo y Didáctica.

Ortiz (2016) hizo una revisión temática reflexiva que permite analizar la génesis, evolución y configuración epistémica de la noción de pedagogía, valorando las principales tendencias que han proliferado en la historia de la educación.

Al analizar la génesis y evolución de la noción de pedagogía, a lo largo de su historia se han configurado al menos cinco tendencias diferenciadas entre sí: la pedagogía como ciencia de la educación, la pedagogía como una de las ciencias de la educación, la pedagogía como saber pedagógico, la pedagogía como arte de enseñar (didáctica) y la pedagogía como reflexión sobre la educación. Es necesario considerar a la pedagogía como la constelación universal del saber pedagógico configurado por la comunidad académica internacional.

Aún está vigente el controversial debate sobre la pedagogía y las ciencias de la educación. No hay consenso en la comunidad académica internacional sobre la configuración epistémica de la pedagogía. Las concepciones y criterios dependen de las particularidades de estas ciencias o disciplinas en cada país. Mientras que en Colombia la pedagogía es un saber pedagógico o una reflexión sobre la educación, en Cuba la pedagogía es considerada una ciencia que estudia la educación, en Estados unidos se habla de la Ciencia de la Educación, en singular, pero no se utiliza la noción de pedagogía con la connotación de ciencia de la educación. Asimismo, en Francia se habla de las Ciencias de la Educación, en plural, y en Alemania de habla de la Ciencia de la Educación, pero entendiendo como ésta a la Pedagogía.

No obstante, la pedagogía es una disciplina independiente que se ha venido configurando desde hace más de dos siglos. Su evolución y desarrollo está relacionado con las configuraciones sociales, políticas, económicas, filosóficas e incluso ideológicas. La pedagogía siempre debe estar pendiente y atenta cuidando y conservando las intenciones formativas del educador. Se concluye que la pedagogía no debe ser considerada un campo, sino una configuración conceptual comprensiva.

Por otro lado, Coll (1994) propone cuatro interrogantes que deben orientar el diseño curricular: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? El primer interrogante se refiere a los objetivos y al contenido escolar, y los demás están relacionados con las estrategias pedagógicas y evaluativas. Este autor argumenta que un currículo adecuadamente diseñado debe proporcionar información sobre la respuesta dada a estos interrogantes.

Luego De Zubiría (1994) desarrolló y argumentó el supuesto de que estas mismas preguntas podrían ser útiles para delimitar un modelo pedagógico de la organización educativa, y que el nivel de generalidad de las respuestas a las mismas podría ubicarnos en una teoría educativa, un modelo pedagógico o un currículo escolar.

Por otro lado, Addine (2004) afirma que la Didáctica intenta responder diez preguntas esenciales que denotan las acciones que deben desarrollar los profesores y los estudiantes: ¿Quién enseña?, ¿A quién enseña?, ¿Para qué enseña?, ¿Qué enseña?, ¿Cómo enseña?, ¿Quién aprende?, ¿Con quién aprende?, ¿Para qué aprende?, ¿Qué aprende?, ¿Cómo aprende? Asimismo, Flórez (2005) explicita cinco preguntas básicas que los pedagogos han formulado a lo largo de la historia de la educación, desde Comenio hasta nuestros días, y que definen los criterios de elegibilidad de toda teoría pedagógica de manera coherente y armónica: "¿en qué sentido o hacia dónde se humaniza un individuo?, ¿cómo se desarrolla este proceso de humanización?, ¿con que experiencias?, ¿con qué técnicas y métodos?, y ¿cómo se regula la interacción maestro-alumno?" (p. 114). De la respuesta a estos interrogantes se derivan los criterios de elegibilidad pedagógica que permiten distinguir una teoría pedagógica de otra que no lo es:

- Definir las metas básicas de formación en correspondencia con el tipo de ser humano que se pretende formar.
- Caracterizar el proceso de formación, las vías, el camino a seguir, su dinámica y secuencia.
- Describir las experiencias educativas esenciales para estimular y potenciar el desarrollo humano.
- Identificar las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el profesor y los estudiantes.
- Determinar los métodos, técnicas y procedimientos que deben diseñarse y utilizarse en la práctica educativa.

La aplicación de los componentes pedagógicos en la clase nos delata. Podemos identificar el modelo pedagógico que predomina en nuestra praxis educativa sólo con analizar los términos que utilizamos para formular nuestras intenciones educativas, las características de los contenidos que abordamos, la forma de organizar la enseñanza y el salón de clases, los textos que utilizamos en clases, el cuaderno de notas de los estudiantes, las anotaciones que hacemos en el tablero. El modelo pedagógico que subyace en la clase se revela no sólo en el método utilizado sino en nuestras intenciones, en los contenidos, en los recursos utilizados y en la evaluación. Estos componentes son la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica (De Zubiría, 2011). Cada teoría pedagógica y cada modelo pedagógico definen de manera diferente su propia concepción didáctica.

Si hacemos una generalización de estas propuestas heurísticas podríamos decir con Coll (1994), De Zubiría (1994), Addine (2004) y Flórez (2005), que el modelo pedagógico de la organización educativa debe desplegar los componentes del proceso pedagógico, y al hacerlo responde las siguientes preguntas orientadas a operacionalizar en la práctica pedagógica los principios epistémicos de la formación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, y el rol del profesor y el estudiante.

- ¿Por qué enseñar y por qué aprender? (problemas)
- ¿Para qué enseñar y para qué aprender? (intenciones formativas)
- ¿Qué enseñar y qué aprender? (contenidos curriculares)
- ¿Cómo enseñar y cómo aprender? (métodos o estrategias metodológicas)
- ¿Con qué enseñar y con qué aprender? (recursos didácticos)
- ¿Qué y cómo aprendieron los estudiantes? (evaluación)

Es necesario articular currículos en el sistema educativo colombiano para el nivel preescolar acordes como lo planteado por Coll (2001). Según este autor el currículum de la etapa inicial de escolaridad debe tomar cuerpo con una serie de principios de índole ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos,-que tomados en su conjunto-, muestran la orientación general del sistema educativo. Elaborar un diseño curricular según Coll (2001), supone, entre otras cosas, traducir dichos principios en normas de acción, en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica.

Uno de los fundamentos y las opciones básicas que subyacen al modelo de currículum propuesto por Coll (2001) es el de Desarrollo, Cultura, Educación y Escolarización. Esto significa que el crecimiento personal y social intrínseco a la idea de educación, puede vincularse alternativamente tanto con el proceso de desarrollo como con el proceso de aprendizaje; el crecimiento educativo debe proponer acciones pedagógicas diferentes que se plasman en el currículo.

Las teorías estructurales de desarrollo, Coll (2001), postulan direcciones y niveles universales del desarrollo que pueden adoptarse como fines educativos, es decir, que pueden tomarse como modelo de lo que debe ser el crecimiento personal promovido por la educación formal. En este sentido según lo establecido por Coll (2001), si se quiere mejorar la capacidad intelectual de niños y niñas del nivel preescolar y en general si se desea promover su crecimiento educativo, se debe más bien centrar los esfuerzos en aprendizajes que pueden producirse en función de que participen en determinados tipos de experiencias. El crecimiento educativo concierne, en primer término, los cambios de la persona que son manifiestamente susceptibles de ser provocados o facilitados mediante una acción pedagógica directa.

Desde la importancia y el sentido que el currículo debe poseer en el contexto de escuela, no concibiéndolo solamente como plan de estudio; sino como ese currículo que aporta y transforma al ser en sus dimensiones afectiva, social, cognitiva, entre otras; cuyo propósito debe ser siempre la integralidad del niño y su relación con todo aquello que lo rodea; familia, comunidad, entre otros.

Es así como desde lo curricular y su práctica en el contexto escolar nos identificamos con los aportes de Gallego M., H., & Gallego M., L., (2009) quienes argumentan que un currículo que no esté contextualizado pierde trascendencia e impacto en los educandos;

entonces, sucede que otros factores que están inmersos en la cotidianidad de los seres humanos, prevalecen y actúan de manera influyente en la formación de ellos mismos; por lo tanto, el currículo formal pierde protagonismo y adquiere importancia el currículo oculto; por eso la importancia de que la construcción del currículo sea participativa, con la intención y aportes de los representantes de los distintos estamentos de la comunidad educativa.

Para los autores anteriormente mencionados quienes citan a Torres (1977) el cual hizo una entrevista Paulo Freire en la cual éste último señala la importancia que el proceso educativo debe tener al tratar de darle al ser humano herramientas teóricas para manejar el conocimiento de la realidad y que reconozca la necesidad de readaptarlas después de haber logrado los resultados de su aplicación. Freire, además señala la importancia de conocer e incorporar la realidad; en los tiempos nuestros pensamos que esa realidad debe hacer parte de la estructura de los procesos educativos, y en consecuencia del currículo.

Hacer currículo es entonces desde mi concepción educativa estar reelaborando permanentemente el conocimiento, y por ende esto significa re-conceptualizar la educación. Sigo con los lineamientos de Gallego y Gallego (2009), para otorgarle el sentido y el significado que tiene el currículo desde la perspectiva de razonar, cuestionar e interpretar; donde se haga retroalimentación permanente así como ajustes pertinentes, de tal manera que sea un proceso constante de flexibilidad y de cambio de acuerdo a la evolución de las sociedades en este mundo globalizado sin descuidar o desatender las realidades humanas contemporáneas. Para los autores citados el currículo no debe orientarse únicamente en el pensar y actuar, sino también en la afectividad, en la valoración axiológica del ser humano, en sus emociones, en las relaciones, en la capacidad de asombro, deseos y pasiones, entre otros.

Según lo anterior, si el currículo y la práctica curricular del maestro ya en el aula tienen como eje central el "ser", entonces podríamos hablar de una integralidad de lo curricular, para considerar a los sujetos educandos seres pensantes, actuantes pero además seres emotivos y que sean capaces de expresar su emotividad. El currículo por tanto no debe suscribirse únicamente a lograr un ser humano que piensa y actúa de acuerdo a unos conocimientos y saberes adquiridos, también ese ser humano debemos considerarle sus tristezas, alegrías, su interrelación con las demás personas; en sí; lo que se pretende es que el currículo trascienda en la capacidad de que el ser humano en este caso niños y niñas; para que sean capaces de reconocer sus individualidades, ser armónico consigo mismo y con los demás y con el entorno que le rodea así como considerar el papel protagónico que tiene en la sociedad actual.

Para que un currículo se pueda desarrollar teniendo en cuenta los aspectos antes resaltados, como es la importancia del Ser y de sus emociones y afectividad, debemos entonces de precisar en la "relación asimétrica entre docente-estudiante"; aquí juega un papel

fundamental el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es importante que el maestro en primera instancia resuelva de manera favorable esa relación vertical que existe. Se trata más bien de lograr una relación horizontal, con el ánimo de que el proceso enseñanza-aprendizaje, esté enmarcado por la amista, la cordialidad, el apoyo mutuo entre los agentes que intervienen en dicho proceso; cabe resaltar que esta relación afectuosa entre maestros y estudiante debe distinguirse por el respeto, la responsabilidad y el rol que juega cada uno en el proceso educativo, (Gallego &y Gallego, 2009).

Es así como el docente se convierte en un agente interventor y social de lo humano, un mediador no solamente entre la relación conocimiento y estudiante, sino también que logra una acción de mayor trascendencia, ya que por ser amigo del estudiante, entonces lo escucha, lo guía y lo orienta, de acuerdo a sus problemática y dificultades. La mejor estructura curricular y didáctica no existe, la mejor es en si aquella en la que el docente a través de su práctica pedagógica además de desarrollar sus contenidos y que ésta trascienda en sus estudiantes, que sea capaz de exponerla, de argumentarla, de debatirla en público, una práctica basada en la realidad y contextos de sus educandos.

7. Práctica Pedagógica.

El Programa Todos a Aprender plantea la puesta en marcha de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, brindar referentes curriculares claros que indiquen los objetivos de aprendizaje, desarrollar herramientas apropiadas para la evaluación y trabajar en la selección y uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los ambientes de aprendizajes. Asimismo, se definió un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas (formación situada), ya que es en la interacción entre pares y educadores con sus alumnos donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas. En ese sentido, para lograr que los estudiantes mejoren su desempeño es claro que deben fortalecerse las condiciones que favorecen los procesos de aprendizaje. Así, el aula de clase es concebida por el Programa: "Todos a aprender" como su centro de acción y el foco de todo el sistema educativo, por lo que actúa sobre diferentes factores que están asociados al desempeño de los estudiantes y que concurren en el aula de clase: el maestro, el currículo, los materiales educativos, la evaluación, la gestión educativa que involucra a todos los actores de la comunidad educativa y el contexto familiar. El Programa para la Transformación de la Calidad Educativa involucra cinco componentes:

Componente pedagógico: Se refiere a la interacción comunicativa entre el docente y los estudiantes. Se busca crear un ambiente de aprendizaje que le dé a los estudiantes la posibilidad de construir conceptos, desarrollar habilidades de pensamiento, valores y actitudes.

Componente de formación situada: Basado en las problemáticas específicas de aprendizaje del aula, este componente busca que los maestros fortalezcan sus prácticas de aula, por lo que se implementarán estrategias de interacción de comunidades de aprendizaje y acompañamiento directamente en el aula de clase por parte de docentes tutores a los maestros. Su objetivo es crear un ambiente de formación e intercambio y perfeccionamiento de conocimientos, actitudes y buenas prácticas, con el objetivo de formar comunidades de aprendizaje comprometidas con el mejoramiento.

Componente de gestión educativa: Se concentra en organizar y estructurar los factores asociados al proceso educativo de manera que se permita planear, hacer, evaluar y corregir. Así, este componente busca apoyar el progreso de los procesos de gestión académica, a través de estrategias que mejoren la calidad en la escuela, teniendo en cuenta las capacidades de cada comunidad educativa.

Componente de condiciones básicas: Se refiere a los escenarios imprescindibles para garantizar que el proceso educativo del estudiante. Tres son las condiciones básicas: i) Que los estudiantes puedan llegar a la escuela (facilitar su desplazamiento), ii) que existan espacios funcionales para que los estudiantes puedan desarrollar las actividades escolares y iii) que los estudiantes permanezcan en la escuela en forma cotidiana, incluyendo estrategias

asociadas a la alimentación y nutrición para ayudar a que la capacidad de aprendizaje sea mejor.

Componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social: Este componente, transversal a todo el proceso de transformación educativa, hace referencia a la necesidad de impulsar una actitud nacional comprometida con la calidad del sistema educativo para que todos los niños y niñas del país aprendan bien y para que se amplíen las condiciones y oportunidades para hacerlo. No existe un solo caso en el mundo en el que una institución educativa o un sistema educativo hayan podido cambiar la trayectoria de los logros de sus estudiantes sin un liderazgo y un compromiso fuerte de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Por otra parte, rescatando como un modelo epistémico lo expuesto por Bernstein (1986), citado por Saovnik, s,f), en su artículo "Sobre el discurso pedagógico" acerca de lo en sí concierne al constructo práctica pedagógica; éste nos indica que la práctica pedagógica comienza con la distinción entre lo que es "práctica pedagógica como transmisor cultural y práctica pedagógica en términos de aquello que transmite" Es decir, Bernstein se preocupa por mirar lo que ocurre en las escuelas, tanto por lo que respecta al proceso como al contenido, en términos del "cómo" y del "qué", enfatizando en una serie de reglas a lo que él denominó Teoría de la Práctica Pedagógica (Sadovnik, s.f.). Sin dudas, los estudios de Bernstein (2003) sobre la sociología del discurso pedagógico serán muy útiles en este proyecto de investigación. También serán muy útiles en este proyecto lo trabajos de Zuluaga (2003, 2005) sobre el pasado presente de la pedagogía y la didáctica, así como la lectura que hace de Foucault desde la práctica pedagógica. Esta conceptualización será aplicada a la Educación Infantil.

8. Infancia y Educación Infantil en contextos de pobreza.

Pensar en la Primera Infancia, es imperativo en estos tiempos, resaltándose desde las diferentes políticas públicas que hoy a nivel mundial y nacional proliferan en el ámbito educativo. Aunque no debemos desconocer que ha debido ser siempre una prioridad, ya que como lo destacó la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en 1990. "El aprendizaje comienza al nacer y esto requiere de atención temprana a la infancia, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales" (p.11).

Y es hasta ahora que existe una atención prioritaria no solo a nivel académico y atención integral, sino que también conlleva a procesos investigativos importantes que inciden en cada uno de los proyectos para la mejora de la atención a esta etapa etaria, entre ellos estudiados en este trabajo la Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar (Sánchez, Solovieva & Jiménez, 2012); el Babytalk como proceso de significación (Videla & Español, 2015); Concepción de infancia (Jaramillo, 2007); Inferencias y prácticas gravitacionales en el niño en el segundo semestre de vida (Puche, 2001) ¿Por qué el niño tiende el objeto hacia el adulto?, la construcción social de la significación de los objetos (Moro & Rodríguez, 1991); entre otros.

Desde hace ya unos años lo inscribe la Ley General de Educación Colombiana de 1994: "la educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas" (p.7).

Desde el mismo Ministerio de Educación Nacional con la Política Pública Nacional de Primera Infancia del 2007, presenta directrices claras para la Educación Inicial, enfatizando en un enfoque de competencias, creando ambientes tempranos de aprendizajes no escolarizados, es decir, el niño debe sentirse en su cotidianidad y la cotidianidad del niño debe ser el juego y el afecto permanente, convirtiéndose estos dos ejes fundamentales para conocer, para formar, ratificado esta política pública que "es elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos, el papel de la familia, el afecto y la promoción del buen trato" (p.7).

Estos elementos fundamentales como el juego y actividades afectivas deben ejecutarse acorde con el nivel de desarrollo de cada edad en esta etapa, ya que en cada mes del primer año de vida, e igualmente en cada año que va pasando existe un desarrollo importante que se convierte en una base que va en cadena para cada mes y cada año que avanza el niño, por lo tanto es de vital importancia el aprovechamiento máximo de sus capacidades. Como muy bien lo afirma Jimenez (2007) con respecto a la educación infantil, "esta debe basarse en el desarrollo alcanzado previamente por los niños y niñas para moverlo a un nivel superior, teniendo en cuenta las potencialidades de cada uno" (p.7). Por lo tanto es imperativo realizar

un recorrido por cada año de vida en esta etapa etaria, y así reconocer la maravilla evolutiva que se recorre en esta etapa infantil.

Según Maturana (1999), "sólo si en nuestra infancia vivimos en el espacio relacional materno/infantil de amor y juego con los adultos con quienes nos toca convivir, vivimos la posibilidad de transformarnos en la convivencia con ellos en seres humanos adultos" (p.262), en seres humanos que surgen en su epigénesis espontáneamente éticos y responsables, en personas que viven en el respeto a sí mismos y a los demás, y que por ello están siempre dispuestas a reflexionar y a colaborar con otros en algún proyecto común al no temer a ser rechazados, ni negados, ni ignorados, en la reflexión y/o en la colaboración.

Uno de los primeros sociólogos que identificó las ventajas de la investigación de la configuración diádica madre-hijo fue Simmel (1977), señalando que en esta interrelación se encuentra la semilla de todas las configuraciones sociales de una complejidad superior. Sin embargo, sin relacionarse con Simmel, y 13 años antes, ya Freud (1895) había sugerido este problema de investigación. "Un infante de pecho no distingue aún su yo del mundo exterior, como el origen de que fluyen en él" (Freud, 1930, p.66). En la mirada del niño recién nacido el entorno configurante es una persona: la madre. Incluso el bebé no percibe a esta persona como algo distinto de él, sino que la ve como parte de la totalidad de satisfacción de sus necesidades.

> Evidentemente esta situación cambia en el transcurso del primer año de vida. No obstante, durante todo este periodo el infante criado normalmente y el medio que le rodean forman lo que podríamos denominar un "sistema cerrado" que consta sólo de dos componentes, a saber: la madre y el hijo. Por eso una exploración psiquiátrica de la primera infancia tiene que investigar los patrones de la dinámica y de la textura de este sistema cerrado. (Spitz, 2009, p.24)

"Un niño o niña aprenden a conocer su cuerpo y el cuerpo del otro en las relaciones de libre juego y total confianza en aceptación corporal con su madre" (Maturana, 1999, p.219). Esto ha sido mostrado por la Doctora Gerda Verden-Zöller, en su trabajo con madres y niños de familias en el área de la Foresta Bávara durante los últimos 30 años. Además, en su trabajo Verden-Zöller ha mostrado que "un niño también adquiere sentido de sí mismo y conciencia social en sus relaciones de juego con su madre, y desarrollan todo el mundo en que él o ella viven como expansión de su corporeidad" (Maturana, 1999, p.220).

Los dos principales representantes del psicoanálisis han hecho invaluables aportes a la concepción de la educación infantil. Freud (1895, 1930) y Jung (2010), al relacionar la Psicología con la Educación, sentaron las bases para los ulteriores estudios de Ana Freud, la hija del fundador del psicoanálisis, quien introduce el psicoanálisis a los educadores (Freud, 2011).

En el año 1921, la analista rusa Vera Schmidt fundó en Moscú un hogar infantil para 30 niños de 1 a 5 años. El nombre dado al Hogar Infantil-Laboratorio, representa el carácter científico experimental de este instituto. El objetivo del mismo era que varias educadoras observaran los diversos comportamientos infantiles sin intervención directa, para constatar si determinadas actitudes, propias de los primeros años de vida, se manifiestan de manera espontánea, a pesar de la ausencia de la acción pedagógica directa de las educadoras, y comprobar si los niños cambian de actividades de manera libre, independientemente de que no se les indique hacerlo.

Partiendo de los resultados de dichos experimentos, Freud (2011) refiere que el psicoanálisis se encontró con la pedagogía, y sugirió la conveniencia de restringir la educación, advirtiendo de manera nítida algún peligro en ella, por cuanto de manera frecuente se obliga al niño a cumplir las exigencias de su ambiente adulto, en ocasiones sin sólidos argumentos científicos, superando sus primeras vinculaciones afectivas profundas, para lo cual deben adaptarse a las personas amadas y temidas a la vez, y esta internalización de su mundo externo a la intimidad del ser es un riesgo para la formación armónica y la coherencia en su personalidad. La subjetivización del mundo adulto provoca que "las prohibiciones y exigencias de los educadores adquieren carácter rígido e inmutable. De algo vivo y animado, se convierten en un sedimento histórico, incapaz de seguir adaptándose a las progresivas modificaciones exteriores" (Freud, 2011, p. 84), lo cual provoca una mutilación en el desarrollo de la personalidad, al no permitir que los niños se desarrollen libremente.

En esta posición se percibe la influencia de la obra de Rousseau, por cuanto la educación rigurosa a la que es sometido el Emilio de Rousseau (2011) se sustenta en cuatro pilares esenciales que también pueden ser apreciados en la obra de Anna Freud: el desarrollo natural, libre y espontáneo del niño; una separación prolongada del niño de la sociedad, con vistas a neutralizar sus nocivas influencias; una relación de apoyo personal entre tutor y estudiante, y por último, la supervisión atenta y permanente del entorno del niño por parte del tutor.

Por otro lado, múltiples autores han brindado invaluables aportes a la concepción de la educación infantil. Freire (2012) en sus cartas a quien pretende enseñar, Cela & Palou (2011) en sus Carta a los nuevos maestros, L´Ecuyer (2014) con su propuesta de Educar en el asombro, al responder la pregunta ¿cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente? Otro sustento epistémico sólido lo encontramos en Bruner (2012), al demostrar la importancia de la educación para el desarrollo infantil. Asimismo, Marina & De la Válgoma (2014) sostienen que la magia de leer es la clave para el desarrollo infantil integral.

Lo anterior se corrobora en los estudios de Sanchidrián & Ruiz (2013), quienes configuran la historia y perspectiva actual de la educación infantil. En esta misma línea,

Osorio & Herrera (2013) hacen una análisis de la educación preescolar en Colombia, la estructura del currículo, así como la esencia y naturaleza del modelo pedagógico didáctico.

La Educación Preescolar colombiana en su estructura curricular según lo expone Cerdá (2002), tiene plena vigencia en el tema que ocupa el presente proyecto de investigación. Aunque se le ha reconocido algunas características propias, no escapa a ese desmembramiento e inclusive, a esa incoherencia que se observa en el sistema educativo en su totalidad cuyos orígenes los encontramos hoy por hoy, precisamente en la ausencia de una filosofía que señale sus objetivos, determine sus áreas de actuación y coordine los medios que se emplean. Y el problema se toma aún más agudo en la educación preescolar, si se piensa en una serie de factores que de hecho han convertido a este nivel educativo en un proceso marginal, segregado, no plenamente aceptado por algunos sectores y cuyo carácter opcional la han transformado en un concepto vago, cuya pluralidad de funciones escapan a cualquier orden vigente en el sistema educativo.

Según Cerdá (2002), el intento de conceptualizar algunos aspectos que de factores se dan en la educación preescolar, no es producto de un juicio "a priori" sobre esta realidad, sino es el resultado de numerosos estudios e investigaciones que se han adelantado durante los últimos años y que se desean se conviertan en una verdadera apertura hacia la discusión y el debate científico sobre la problemática en la educación preescolar. Por esta razón, es fundamental que exista un pleno convencimiento de que la educación preescolar debe operar dentro de bases conceptuales, de lo contrario este nivel educativo seguirá siendo víctima de numerosos supuestos empíricos que buscan las soluciones por la vía inmediata y no como parte de una acción que englobe toda la educación en su conjunto.

En el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena y RudeColombia, el proyecto está articulado a la línea de investigación denominada Pedagogía e Interculturalidad. La articulación epistémica y práctica que contienen estas dos categorías se rescatan valorando el sentido y el significado que poseen éstos dos elementos en la actual propuesta. Se hace necesario a trabajar por pedagogías fundamentadas y transversalmente trazadas por la interculturalidad e inclusión; que reconozca las diversas culturas, así como a valorar las diferencias y a convivir con ellas, que nos haga entender que no se existe sin los otros, que somos parte de la misma especie humana, que los diversos rostros, idiomas, tradiciones y costumbres son expresiones de una diversidad que nos enriquece como humanidad (Sánchez & Ortiz, 2013, p.11)

Es necesario aprender de Finlandia, el sistema educativo de más éxito en el mundo (Melgarejo, 2014), apostándole a un profesorado investigador (Jakku-Shivonen & Niemi, 2013), pero también debemos retomar las obras de los clásicos pensadores que revolucionaron la educación infantil en su época. De esta manera, se hacen presente nombres

como John Dewey, María Montessori, Alexander Neill, Celestín Freinet, Pestalozzi, Rousseau, y por supuesto, los destacados psicólogos educativos Jean Piaget y Lev Vygotsky.

Dewey (1926, 1962, 1964, 1989, 1997, 2004, 2010) estudia la escuela, el niño y el currículum, dotando a la educación de una filosofía de la experiencia que sirve de sustento a su carácter científico. Establece una nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Por su parte, Montessori (1913, 1994, 2007, 2012, 2014ª, 2014b) configura una antropología pedagógica y un método de la pedagogía científica, aplicado a la educación de la infancia, mediante el cual se propone la educación de las potencialidades humanas, provocando una revolución en la educación de la época (Standing, 2009; Foschi, 2014).

Propuestas similares desarrollaron Rousseau (2011) con su Emilio o De la Educación, Pestalozzi (2011) en su obra Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, Freinet (1969, 2014) con las técnicas de la escuela moderna, basadas en una psicología sensitiva, y Neill (1979, 2010, 2012, 2013) en la escuela Summerhill, configura un punto de vista radical sobre la educación de los niños.

Además de estos revolucionarios de la educación, en este proyecto de investigación problematizamos con los postulados de la teoría constructivista (Piaget, 1945, 1954, 1972, 1976ª, 1976b, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984), autor prolífico que desarrolla innumerables estudios de psicología, relacionados con el nacimiento de la inteligencia en el niño, la relación entre inteligencia y afectividad, y la formación del símbolo en el niño, haciendo aportes valiosos no sólo a la Psicología y a la Pedagogía, sino además a la epistemología de las ciencias humanas, con sus investigaciones sobre la contradicción, el estructuralismo y las conexiones entre Biología y Conocimiento. Es necesario además acudir a la vasta obra del creador de la Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas (Vygotsky, 1925, 1926, 1929, 1930ª, 1930b, 1934, 1968, 1979, 1981, 1982, 1987, 1995) quien estudia la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y concluye que Pensamiento y Palabra son inseparables. Resultados similares obtiene Wallon (1984, 1987) al estudiar la evolución psicológica del niño. Estos hallazgos dan cuenta del carácter biopráxico de la mente infantil.

9. Biopraxis afectiva, cognitiva y lingüística.

El objeto de estudio de este proyecto de investigación es la práctica pedagógica del maestro y cómo emergen éstas en el aula de clase y fuera de ella para articular y potenciar la biopraxis afectiva-lingüística en niños y niñas del nivel preescolar en condiciones de pobreza, es fundamental el propiciar discusiones y disertaciones teóricas a nivel profesional y científico que se susciten desde el escenario de la práctica pedagógica que se refleja desde el diseño curricular en esta etapa inicial de escolarización como lo es nivel preescolar y que han convertido la educación en este nivel en una instancia que escapa a toda definición, caracterización y evaluación científica.

El término biopraxis expresado por Ortiz (2013) es un concepto emergente que enmarca el desarrollo o evolución del ser humano en el contexto. Es así, como proponemos en un sentido holístico lo que para Ortiz (2013) citado por Salcedo (2015) ha denominado biopraxis para referirse a la configuración teleonómica formada por lo momentáneamente indudable, lo previamente obvio, la certeza del hecho, la convicción profunda aproblemática, la convergencia de distinciones, la coherencia de la operación, la armonía del acto, el cierre momentáneo de la circularidad autopoiética plena de sentido. La biopraxis humana es una distinción, una identificación que está inmersa o es inmanente a los procesos configurativos del sujeto, es la súbita sorpresa que nos asombra, extasía y abstrae, es lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos sucede y acontece en este preciso momento, en este instante.

Proponemos, a partir de lo expresado por Ortiz (2013), la biopraxis afectiva-lingüística como la configuración de procesos del niño que están imbricados, que no se pueden separar y que se dan en el aquí y en el ahora. El lenguaje y a la afectividad son dos procesos complejos que marcan la evolución del sujeto, y que no se pueden desligar, se desarrollan paralelamente. No hay expresión de afecto sin el lenguaje ya sea verbal, corpóreo, gestual, etc. El lenguaje es el medio de la expresión del afecto y de la misma manera la afectividad regula el lenguaje, se hace tangible a través de éste. La educación entonces y los procesos que están implícitos en ella, deben concebir esta biopraxis afectiva-lingüística que permita a todos los actores de una comunidad educativa considerar al educando como un ser en el que convergen múltiples dimensiones, las cuales todas habrá que potenciar y es allí donde el currículo y su práctica deberán proponer estrategias de articulación y potenciación de emociones como la afectividad y del lenguaje como proceso cognitivo.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto y teniendo en cuenta el objeto de estudio de este proyecto de investigación, en el cual se considera la articulación y potenciación de los procesos afectivos y lingüísticos a lo cual he denominado biopraxis afectiva-lingüística en niños y niñas en relación con diseño de las practicas curriculares que los maestros del nivel preescolar, lo fundamento desde una perspectiva pedagógica y sociológica como lo expresa Maturana (2001) al referirse a que en la educación no se puede soslayar cuando los profesores

hablan de clima escolar y de condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños, que debe ser la escuela un espacio que favorezca las relaciones en el amor, un espacio de convivencia grato, amable y acogedor, deben según Maturana ser coherentes entre lo que dicen y lo que hacen, es decir lo que practican y lo que les implica la elaboración y el diseño de esa práctica escolar.

Gallego y Gallego (2009, citan a Maturana (2002); quien nos provee desde su concepción humanista la concepción de emoción y para esto nos remitimos a la siguiente frase: "no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto". En este sentido, las acciones humanas no obedecen a hechos al azar o como se dice en términos estadísticos, aleatoriamente; cada acto o acción de un ser humano está dado por un sentimiento que lo acompaña, llámese: interés, agrado, empatía, deseo. De esta manera el ser humano siempre está sujeto a un sentimiento ya sea de carácter positivo o negativo, con lo cual se dan las acciones; así como sucede en la casa, en la calle, en cualquier sitio; también ocurre en el ambiente escolar, por eso la importancia del desempeño del maestro en el aula; la habilidad que tenga para jugar con esas emociones y sentimientos y su relación con el lenguaje que traen los estudiantes, con el fin de incorporarlas de manera útil a su quehacer pedagógico y didáctico. Estamos seguros de que el desempeño de los y las estudiantes sería mejor, siempre y cuando el maestro responda a las expectativas, intereses, deseos, pasiones y agrados de sus educandos.

10. Metodología

Enfoque científico que sustenta la investigación

El enfoque científico que guio este proceso investigativo es el Histórico-Hermenéutico (Dilthey, 1951, 1980a, 1980b; Heidegger, 2005, 2006, 2010, 2011, 2012; Gadamer, 1973, 1984). Este enfoque es reconocido también como constructivista, término adoptado en la Alternative Paradigms Conference de San Francisco, en al año 1989 (Mateo, 2001). Otras acepciones frecuentes son: paradigma cualitativo, humanístico-interpretativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Este enfoque abarca un conjunto de corrientes y tendencias humanístico-interpretativas, cuyo interés se centra en el estudio de los símbolos, interpretaciones, sentidos y significados de las acciones humanas y de la vida social, utilizando para ello fundamentalmente métodos basados en la etnografía (Ortiz, 2012b). Bajo esta orientación se encuentran un conjunto de perspectivas sustentadas en los principios del naturalismo. Las investigaciones suelen realizarse en escenarios naturales y se abordan aspectos subjetivos de la conducta humana fundamentalmente a través de procedimientos como son la entrevista en profundidad y la observación participante.

Según Ortiz (2012b) desde el enfoque histórico-hermenéutico la realidad se configura socialmente, no hay por tanto una realidad única, tangible, fragmentable, sobre la que la ciencia pueda converger. La realidad existe, pero como configuración holística-configuracional, sistémica-compleja, delimitada en su sentido y significado, intra e intersubjetivamente, conflictiva y dialéctica en su naturaleza, estructura y dinámica. Se mantiene una concepción relativista de la realidad social, el interés de la ciencia histórico-hermenéutica se orienta a crear un conocimiento ideográfico, generalmente expresado en forma de teorías-patrones, expresadas como supuesto hermenéutico de trabajo, cuyo conocimiento está ligado al tiempo y al contexto. Esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. El paradigma hermenéutico "se configura como una alternativa a la visión de la perspectiva positivista, preconiza la interpretación y comprensión de los fenómenos educativos, centrándose básicamente en las intenciones, motivos y razones de los sujetos implicados" (Mateo, 2001, p.11).

Según Mateo (2001) las metodologías orientadas a la interpretación y a la comprensión están inmersas en el enfoque histórico-hermenéutico (modelo epistémico constructivista) y se orientan a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis. Desde esta concepción científica se cuestiona que el comportamiento de los sujetos está regido por leyes generales, y caracterizado por regularidades subyacentes. Los esfuerzos del investigador se centran en la descripción y la comprensión de lo que es único y particular del sujeto y no en lo que es generalizable: se pretende crear el conocimiento ideográfico y se acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística. Se cuestiona la existencia de una

realidad externa y valiosa para ser analizada. Aunque, la identificación que el positivismo hace de lo subjetivo con lo particular, "si bien pone de manifiesto el fracaso histórico del idealismo absoluto, constituye para las ciencias sociales una espada de Damocles. Cuando el objeto de estudio es la relación entre seres humanos y sociedad, la universalidad de lo subjetivo no se puede soslayar" (Max-Neef, 2006, p.52). Con este planteamiento Max-Neef abre las puertas para una interesante discusión acerca de la posibilidad y validez de la generalización en las investigaciones histórico-hermenéuticas, aunque en realidad éste no sea su propósito.

Métodos de Investigación

Etnometodología

Consideramos que La Etnometodología, es uno de los más relevantes métodos de investigación cualitativa, ya que tiene en cuenta el contexto en su complejidad así como las acciones de los sujetos estudiados; sin duda podemos afirmar que la Etnometodología es un proceso sistemático que nos aproximará a las situaciones reales de la escuela y del aula de clase en la configuración de las prácticas pedagógicas que los maestros utilizan, para identificar lo que éstos hacen, cómo lo hacen en cuanto a diseño, desarrollo y evaluación de su práctica curricular y cómo se comportan, cómo interactúan con sus estudiantes articulando y potenciando lo que hemos denominado como biopraxis afectiva-lingüística.

Este tipo de método busca responder a la que pregunta científica que nos hemos planteado, conociendo el procedimiento que se realiza para llevar a cabo algo. En este sentido, Coulon, (1995) explica lo anterior haciendo referencia a observar, analizar y reflexionar aquellos métodos socio-culturales que se dan en la cotidianidad del vivir de las personas. De acuerdo a lo anterior, le otorgamos relevancia la Etnometodología como método pues consideramos la importancia de la implicación en la vida del aula y en sus actores, para así determinar el valor que subyacen en las prácticas curriculares de la escuela.

Investigación Configuracional

La investigación configuracional (Ortiz, 2013b, 2015) trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades y su configuración dinámica que da razón plena de su movimiento y manifestaciones. No dicotomiza lo "cualitativo" y lo "cuantitativo", puesto que estas categorías corresponden a una lógica binaria dualista o dicotómica. Los eventos no son cualitativos ni cuantitativos, es el investigador quien decide qué tipo de códigos utilizar para expresar las características de un evento (números o palabras), y aspectos de una misma situación pueden ser expresados de ambas maneras.

El investigador tiene un papel primordial en el método de investigación configuracional, por cuanto, de manera permanente, debe tomar decisiones que repercuten en todo el desarrollo de la investigación y mantener el curso activo de su reflexión

hermenéutica-configurativa, proceso en el que emergen el sentido y el significado de los diferentes resultados establecidos en el momento empírico, dentro del espacio teórico asumido. En la investigación configuracional, metodológicamente, es imprescindible que el científico argumente, desarrolle y sistematice conjeturas que devienen en teorías. Es necesario crear nuevas nociones y conceptos comprensivos y redefinir los ya existentes, en función de lograr una mejor, más nítida, amplia y profunda comprensión del objeto de estudio. El investigador debe hacer argumentaciones científicas que revelen la génesis, esencia y naturaleza del objeto que estudia (Ortiz, 2013b).

Toda investigación está encaminada a develar algo que el investigador no conoce, de hecho, si lo conociera, entonces no habría que investigar. En las ciencias humanas sobre todo, los objetos de estudio establecen configuraciones sociohumanas. Puede ser un proceso cognitivo o intelectual, un proceso afectivo o emocional, un proceso creativo o intuitivo, uno praxiológico, etc.; pero si el científico pudiera ofrecer la definición conceptual de dicho proceso a investigar al comienzo de la investigación, ya tendría el trabajo investigativo hecho y no requeriría desarrollar algún proceso científico. La utilización de este método me permitió redefinir la noción de pensamiento configuracional infantil, a partir de una descripción teórica y conceptual de la primera infancia.

> En la investigación configuracional tanto el investigador como los sujetos de investigación trascienden las fronteras específicas de sus propias disciplinas para trazar un nuevo camino epistémico y delinear nuevos mapas cognitivos comunes, teniendo en cuenta el problema científico y el objeto a estudiar. Es decir, los sujetos del proceso investigativo comparten un nuevo horizonte epistemológico, no tan estrecho y limitado, pero con una amplitud y profundidad necesarias que les permita elaborar tanto en lo conceptual como en lo metodológico las diferentes configuraciones develadas en sus análisis (Ortiz, 2013b).

Momentos metodológicos y eslabones configurantes del proceso investigativo

Para establecer las etapas de esta investigación primeramente tuvimos en cuenta el proceso científico holístico-configuracional sociohumano (Ortiz, 2012b) y luego definimos los momentos metodológicos y eslabones configurantes.

Según Ortiz (2013b), la configuración de teoría es un proceso creciente en espiral, en el sentido de que cada momento metodológico se transforma posteriormente en el siguiente. Los momentos previos siguen operando en forma simultánea a lo largo del análisis, y cada uno provee un desarrollo continuo para el momento sucesivo hasta que el análisis finalice. En este sentido los momentos metodológicos se conforman mediante eslabones. De ahí que el uso de la investigación configuracional como método de investigación en esta actividad

científica está mediado por las concepciones epistemológicas asumidas y por la imaginación, la capacidad de inventiva, la creatividad y la originalidad. En este sentido, la aplicación de la Teoría Holística-Configuracional (Fuentes, Álvarez & Matos, 2004) a los procesos humanos es útil como cimiento metodológico para la generación del procedimiento metodológico hermenéutico-configuracional que caracteriza el proceso científico en las ciencias sociales y humanas (Ortiz, 2012b). Este autor considera que los distintos momentos metodológicos de este proceso están conformados por configuraciones y tríadas configuracionales, que constituyen eslabones del proceso de investigación (Ortiz, 2013b). Cada configuración lleva intrínseca una tríada configuracional y a su vez las configuraciones están entrelazadas entre sí, formando de esta manera una macro-tríada que caracteriza la esencia y naturaleza del proceso. De ahí que los momentos metodológicos son macro-eslabones, y los eslabones configurantes inmanentes a estos momentos, analizándolos desde los propios momentos metodológicos, son micro-eslabones.

Cada tríada configuracional está integrada por configuraciones tríadicas, es decir, actividades, acciones u operaciones previas e inherentes a momentos metodológicos de un nivel de profundidad y alcance superior que a su vez son considerados como eslabones o configuraciones conformadas por otras tríadas configuracionales. La macro-tríada que caracteriza la esencia y naturaleza del proceso está formada por los momentos o macro-eslabones de exploración, categorización y configuración teórica. A su vez, estos momentos o macro-eslabones se forman mediante configuraciones integradas por tríadas configuracionales (Ortiz, 2013b).

Las tríadas configuracionales que forman cada configuración, momento metodológico o macro-eslabón del proceso, según Ortiz (2013b), son:

- Configuración de la exploración: identificación-descripción-conceptualización.
- Configuración de la categorización: comparación-integración-caracterización.
- Configuración de la configuración teórica: codificación-contrastación-sistematización.

En este punto es preciso reconocer y valorar el carácter infinito del conocimiento científico y, no sólo eso sino, además, en palabras de Ortiz (2012b), su carácter complejo, dialéctico, sistémico, caológico, oscilante, holístico y configuracional, cuyos momentos metodológicos y eslabones configurantes sintetizo en el siguiente cuadro adaptado de Ortiz (2013b).

Momentos metodológicos (macro-eslabones)	Eslabones configurantes (micro-eslabones)

Exploración	Identificación
	Descripción
	Conceptualización
Categorización	Comparación
	Caracterización
	Integración
Configuración	Codificación
	Contrastación
	Sistematización

Tabla. Momentos metodológicos y eslabones configurantes de la investigación

En cada uno de estos momentos metodológicos (macro-eslabones) se despliegan los eslabones configurantes (micro-eslabones), cuyas acciones y operaciones adquieren vitalidad mediante la aplicación de las técnicas de recolección de datos.

Técnicas e instrumentos de Recolección de Información.

Para el desarrollo de esta investigación nos basamos en un estudio comprensivo que utilizó los siguientes instrumentos de recogida de información:

Cuestionario: "El cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que plantean siempre en un mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta técnica se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado…" (Rodríguez et al., 1996, p. 186). Para el caso de esta investigación se aplicó un cuestionario dirigido a estudiantes, docentes, padres de familia y directivos para indagar sobre sus necesidades y expectativas en cuanto al modelo de maestro de Santa Marta. Se aplicó con el fin de recoger la mayor cantidad de información acerca de la situación en materia de educación de las instituciones estudiadas, así como la formación docente, metodologías innovadoras, materiales educativos y programas complementarios.

Permitió conocer además la estructura y dinámica del macro, meso y microcurrículo, así como los métodos de orientación del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Análisis de documentos: La aplicación de este método permitió elaborar una ficha de caracterización de las instituciones educativas. En esta ficha se recogieron las categorías más relevantes de la caracterización de la propuesta. Permitió tener una caracterización del maestro y su desempeño, así como del diseño curricular y obtener información sobre los componentes del proceso pedagógico, su dinámica y sus relaciones, así como conocer la esencia, concepción didáctica y fundamentos psicopedagógicos de la propuesta. Permitirá conocer la estructura didáctica del diseño macro, meso y microcurricular. Se analizaron todos los documentos macrocurriculares, mesocurriculares, microcurriculares y complementarios de las instituciones educativas.

Entrevista en profundidad: En este tipo de entrevista, también llamada no estructurada, "…el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema o fenómeno y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que focaliza la entrevista…quien podrá enfatizar en determinados aspectos según los propósitos de la investigación" (Rodríguez et al., 1996, p. 186) y la dinámica misma de la entrevista. Para el caso de esta investigación, a través de este tipo de entrevistas se recabará información sobre prácticas pedagógicas de los docentes, con el fin de "….describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos. Así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad" Woods (1987) citado en Arnal, Del Rincón & La Torre (1995).

Observación participante: Es un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone además aprender los modos de expresión de un determinado grupo. Implica doble rol de observador y participante en el diario vivir. En este caso será necesario observar, entre otros, el proceso de enseñanza aprendizaje y las actividades docentes.

Grupos de discusión: Nos orientará para acercarnos y extraer las percepciones, creencias e ideas que tiene el profesorado, la familia y el alumnado sobre las instituciones educativas. Los grupos de discusión constituyen un instrumento versátil y flexible al utilizarlo según los objetivos que se le asignen (Krueguer, 1991). Según este autor, el grupo de discusión presta atención a las percepciones de los participantes, determinando sus sentimientos y manera de pensar sobre el tema que se aborda.

La unidad comprensiva del Proyecto de Investigación la constituyó la escuela de excelencia en Santa Marta y 10 instituciones educativas focalizadas por el programa Todos a Aprender en Santa Marta, escogidas al azar.

Aportes empíricos:

1) Modelo de maestro que quiere y necesita la comunidad educativa samaria.
2) Caracterización de las estrategias de aprendizaje de las estudiantes y las prácticas pedagógicas de los maestros de la institución educativa púbica de excelencia en Santa Marta.
3) Perfil profesional (cognitivo, afectivo, praxiológico) de los maestros de excelencia, según el criterio de los niños y niñas de mejores resultados académicos, vinculados a las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender.
4) Caracterización de las estrategias de aprendizaje de los niños y niñas de mejores resultados académicos, vinculados a las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender.
5) Caracterización de las prácticas pedagógicas de los maestros de excelencia miembros de la comunidad de aprendizaje de las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender.
6) Concepción sobre formación, pedagogía, currículo, didáctica, infancia y educación infantil, que subyace la práctica pedagógica de los maestros de excelencia vinculados al programa Todos a Aprender.
7) Valoración de la contribución de la práctica pedagógica de los maestros de excelencia a la configuración de la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas vinculados a las instituciones educativas focalizadas en el programa Todos a Aprender.
8) Creencias e imaginarios que tienen los maestros de excelencia miembros de la comunidad de aprendizaje respecto al programa Todos a Aprender y al desempeño pedagógico de los tutores, relacionado con su contribución a configurar la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas.
9) Particularidades formativas del programa Todos a Aprender, que estimulan la biopraxis (cognitiva, afectiva, lingüística) de niños y niñas, y satisfacen las expectativas y necesidades de la comunidad educativa samaria, en correspondencia con el modelo de escuela de excelencia en Santa Marta.
10) Semejanzas y diferencias que existen entre las prácticas pedagógicas de los maestros de excelencia vinculados al programa Todos a Aprender y las prácticas pedagógicas de los maestros vinculados a la institución educativa pública de excelencia en Santa Marta.

11) Escenarios formativos mediadores de la biopraxis afectiva, cognitiva y lingüística, de los niños y niñas.
12) Estrategias de enseñar y aprender: metáfora, contradicción, conflicto, dialéctica, paradoja, aporía, relato, utopía, poesía, modelo, narración, símbolo.

Bibliografía

Abello, R., Amar J., Magendzo, K., (2002). Toma de Perspectiva en niños pobres en Colombia. Centro de Investigación y Desarrollo Humano. Revista Infancia, Adolescencia y Familia, 1 (1), P. 189-202.

Acevedo, A. (2014). ¿Cómo funciona el cerebro de los niños? Bogotá: Grijalbo.

Addine, F. et. al. (2004). Didáctica. Teoría y práctica. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.

Age and task differences. Learning and Individual Differences, 15, 159–176.

Apel, K-O. (1997/1975). El camino del pensamiento de Charles S. Peirce. Madrid: Visor.

Baker, L. & Brown, A. (1984). Metacognitive skill and reading. En D. Pearson, R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (Comps.), Handbook of reading research (pp. 353-394). New York: Longmann.

Barberà, E. (1994). El conocimiento procedimental y el conocimiento estratégico a través del programa de evaluación escrita de matemáticas. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral.

Beltrán, M. (2013).El desarrollo de las capacidades metacognitivas en niños de 3º de Educación Infantil: un programa de entrenamiento. Tesis de Magíster.

Bergson, H. (2009a/1903). Introducción a la metafísica. Buenos Aires: Porrúa.

Bergson, H. (2009b/1912). El alma y el cuerpo. Madrid: Encuentro.

Bergson, H. (2012a/1896). Materia y memoria. Buenos Aires: Cactus.

Bergson, H. (2012b/1907). La evolución creadora. Buenos Aires: Cactus.

Bergson, H. (2012c/1907). Memoria y vida. Madrid: Alianza.

Bergson, H. (2012d/1919). La energía espiritual. Buenos Aires: Cactus.

Bergson, H. (2012e/1934). El pensamiento y lo moviente. Buenos Aires: Cactus.

Bernstein, B. (2003). Hacia una sociología del discurso pedagógico. Bogotá: Magisterio.

Bernstein, R. J. (2013). El giro pragmático. Barcelona: Anthropos.

Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.), Theorical issues in reading comprehension (pp. 453-481). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Bruner, J. (2012/1971). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.

Cabas, M.F., Tapia, E., Sánchez, F.,(2007). El conocimiento del contenido curricular del docente de preescolar a través de la implementación del Programa Excelencia Matemática. Universidad del Norte, tesis concluida.

Capra, F. (2004) Comprendiendo y vivenciando la ecología. Revista Red del Tercer Mundo [Revista en línea] Disponible: http://www. redtercermundo.Org.uy/texto_completo.phd?id=2583 (Consulta: 2007, febrero 15).

Castelló, M. (1993): "Las estrategias de aprendizaje y la composición escrita", en Monereo, C. (coord.): Las estrategias de aprendizaje, Barcelona, Domenech.

Cela, J. & Palou, J. (2011/2004). Carta a los nuevos maestros. Barcelona: Espasa.

Cerdá, H. (2002). Notas Marginales sobre la Educación Preescolar en Colombia. Revista Colombiana de Educación. 2. P. 49-70.

Chadwick, C. (1985). Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de los micro computadores en la educación. PLANIUC, 4 (7)

Coll, C. (1994). Psicología y Currículum. Buenos Aires: Paidós.

Coll, C. (2001). Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, Una Mirada Constructivista. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, España.

Coulon, A. (1995). Etnometodologia y Educación. Ediciones Paidós, Barcelona.

Damasio, A. (2007/2001). El error de Descartes. La emoción, La razón y el cerebro humano. Barcelona: Destino.

Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo? Barcelona: Destino.

De la Garza, E. & Leyva, G. (Eds.) (2012). Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales. México: FCE.

De la Garza, E. (1992a). La configuración como alternativa al concepto estándar de Teoría.

De la Garza, E. (1992b). La epistemología crítica y el concepto de configuración. Alternativas a la estructura y función estándar de la teoría.

De Zubiría, J. (2011). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio.

De Zubiría, M. (2008b). Formar, no sólo educar. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

Dewey, J. (1926). La escuela y el niño. Madrid: Ediciones de la Lectura.

Dewey, J. (1962/1902). El niño y el programa escolar. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1964/1929). La ciencia de la educación. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1989/1933). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1997/1897). Mi credo pedagógico. León: Universidad de León.

Dewey, J. (2000/1925). La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2004/1916). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata.

Dewey, J. (2008/1939). Teoría de la valoración. Un debate con el positivismo sobre dicotomía de hechos y valores. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2010/1938). Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2014/1922). Naturaleza humana y conducta. México: FCE.

Díaz, E. (Ed.) (2000). La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad. Buenos Aires: Biblos.

Dilthey, W. (1951). Ideas acerca de una psicología descriptiva y analítica. Obras completas. Vol. 6. México: Fondo de Cultura Económica.

Dilthey, W. (1980a). Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica. Madrid: Istmo.

Dilthey, W. (1980b). Introducción a las ciencias del espíritu. Madrid: Alianza.

Einstein, A. (1948). Carta a David Hollan, 25 de junio de 1948. Einstein Archives 9-305.

Einstein, A. (2010/1980). Mi visión del mundo. Buenos Aires: Tusquets.

Einstein, A. (2014). El libro definitivo de citas. Barcelona: Plataforma.

El-Anzi, F. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety self-esteem, optimism and pessimism in Kuwaiti students. Social Behavior and Personality 33 (1): 95-104.

Escorcia, R., Figueroa, R. & Gutiérrez, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes en las instituciones de educación superior. Reto de la educación pública en Colombia. Bogotá: Editorial Magisterio.

Fernández, A. (2003). La inversión en educación y la repetición escolar. En línea:

wwwuca.edu.sv/virtual/mae/docs/Word/Agustineconomia.doc. recuperado enero 2015.

Fiori, E. M. (2012/1970). Prólogo. Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Flórez, R. (2005/1994). Pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill.

Foschi, R. (2014). María Montessori. Barcelona: Octaedro.

Freinet, C. (1969). La psicología sensitiva y la educación. Buenos Aires: Troquel.

Freinet, C. (2014/1970). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2012/1993). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2014/1996). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.

Freud, A. (2011). Introducción al psicoanálisis para educadores. México: Paidós.

Freud, S. (1895). "Project for a Scientific Psychology". En: The Origins of Psychoanalysis. Nueva York: Basic Books (1954).

Freud, S. (1930). "Civilization and Its Discontents". Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Standard Edition, 21. Traducido y editado por James Strachey. Lóndres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)

Fuentes, H. (2009). El proceso de investigación científica desde la Teoría Holístico – Configuracional. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba: CEES. "Manuel F. Gran"

Fuentes, H., Álvarez, I. & Matos, E. (2004). La teoría holístico-configuracional en los procesos sociales. Revista Pedagogía Universitaria Vol. 9 No. 1, 2004. Universidad de Oriente. Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran"

Gadamer, H. G. (1973). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H. G. (1984). Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H. G. (1984). Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H-G. (2000). La educación es educarse. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H-G. (2007/1960). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H-G. (2012/1995). El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra.

Gadamer, H-G. (2012/1998). Arte y verdad de la palabra. Barcelona: Paidós.

Gallego, H. & Gallego, M., (2009). Elucidación de lo Curricular. Revista Latinoamericana de Estudios Superiores. 5(2): 11 - 28, 2009

García, J. L. (2002). Creatividad: La ingeniería del pensamiento. Bogotá: Trillas.

Gazzaniga, M. S. (2006). El Cerebro ético. Barcelona: Paidós

Gazzaniga, M. S. (2010). ¿Qué nos hace humanos? La explicación científica de nuestra singularidad como especie. Barcelona: Paidós.

Ginsburg, Chol,, López, Chao-Yuan & Nettley, 1997; TIMSS-R (1999); López, Pappas & Ginsburg, 2003.Happy Birthday to You: The Early Mathematical Thinking of Asian, South American and U. S. Children. En T. Nuñes y P.

Gómez, S. (2014). Rol del profesor del siglo XXI: Metacognición y metaaprendizaje en las aulas. Madrid.

González, F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.

Grimm, K. (2007) Multivariate longitudinal methods for studying developmental relationships between depression and academic achievement. International Journal of Behavioral Development, Vol. 31, No. 4, 328-339.

Hawking, S. & Mlodinow, L. (2010). El gran diseño. Barcelona: Crítica.

Hegel, G. W. F. (2009/1807). Fenomenología del espíritu. Valencia: Pre-textos.

Heidegger, M. (2005/1919). La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo. Barcelona: Herder.

Heidegger, M. (2005/1919). La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo. Barcelona: Herder.

Heidegger, M. (2006). ¿Qué es la metafísica? Bogotá: El Búho.

Heidegger, M. (2006). ¿Qué es la metafísica? Bogotá: El Búho.

Heidegger, M. (2010/1952). ¿Qué significa pensar? Madrid: Trotta.

Heidegger, M. (2010/1952). ¿Qué significa pensar? Madrid: Trotta.

Heidegger, M. (2011/1982). Ontología: hermenéutica de la facticidad. Madrid: Alianza.

Heidegger, M. (2011/1982). Ontología: hermenéutica de la facticidad. Madrid: Alianza.

Heidegger, M. (2012). El ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (2012). El ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.

Heit, I. A. (2011). Estrategias metacognitivas de compresión lectora y eficacia en la

Asignatura Lengua y Literatura [en línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. Departamento de Humanidades. Disponible en: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf [noviembre 2013].

Husserl, E. (2011/1921). La idea de la fenomenología. Barcelona: Herder

Husserl, E. (2012/1922). Las conferencias de Londres. Método y filosofía fenomenológicos. Salamanca: Sígueme.

Husserl, E. (2013a/1913). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura. México: FCE.

Husserl, E. (2013b/1913). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución. México: FCE.

Husserl, E. (2013c/1913). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro tercero: la fenomenología y los fundamentos de las ciencias. México: FCE.

Jakku-Shivonen, R. & Niemi, H. (Ed.) (2013). Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador. Bogotá: Magisterio.

James, W. (2004/1897). La voluntad de creer. Madrid: Encuentro.

James, W. (2007/1907). Pragmatismo. Un nombre nuevo para viejas formas de pensar. Madrid: Alianza.

James, W. (2009/1909). Un universo pluralista. Filosofía de la experiencia. Buenos Aires: Cactus.

James, W. (2011/1909). El significado de la verdad. Una secuela de Pragmatismo. Barcelona: Marbot.

Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración d una escala de conciencia lectora (escolar).tesis doctoral. Universidad complutense de Madrid.

Jung, C. (2010/1993). Psicología y Educación. Madrid: Paidós.

Köhler, W. (1967). Psicología de la configuración. Introducción a los conceptos fundamentales. Madrid: Morata.

Köhler, W. (1972). Psicología de la forma. Su tarea y sus últimas experiencias. Madrid: Biblioteca Nueva.

L´Ecuyer, C. (2014). Educar en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente? Barcelona: Plataforma.

Latorre, M. (2003). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. Estudios Pedagógicos, Nº 30, 2004, pp. 75-91.

Linden, D. (2010). El Cerebro Accidental. La evolución de la mente y el origen de los sentimientos. Barcelona: Paidós.

Llinás, R. (2003). El cerebro y el mito del yo. Bogotá: Norma.

López, L. (2011). La clase para pensar. Ediciones Universidad del Norte.

López, L.S.; Cervantes, M. (2009). Factores determinantes del rendimiento académico en edad preescolar. Universidad del Norte. Extraído de www.uninorte.edu.co

Luhmann, N. (1996a). Teoría de la sociedad y pedagogía. Barcelona: Paidós.

Luhmann, N. (1996b/1990). La ciencia de la sociedad. México: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (1997a). Hacia una teoría científica de la sociedad. Revista Anthropos. No. 173-174, julio-octubre, 1997.

Luhmann, N. (1997b/1990). Sociedad y sistema: la ambición de la teoría. Barcelona: Paidós.

Luhmann, N. (1997c). Observaciones de la modernidad. México: Herder.

Luhmann, N. (1998a/1982). Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia. Valladolid: Trotta.

Luhmann, N. (1998b/1984). Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2007/1997). La sociedad de la sociedad. México: Herder.

Luhmann, N. (2008/1982). El amor como pasión. Barcelona: Península.

Luhmann, N. (2009/1980). ¿Cómo es posible el orden social? México: Herder.

Luhmann, N. (2010/2006). Organización y decisión. México: Herder.

Luhmann, N. (2012/1969). El amor. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Luhmann, N. (2014/1996). Introducción a la teoría de sistemas. México: Universidad Iberoamericana.

Macías, A; Mazzitelli C; Maturano, C. (2007). las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (IIECE), 2007. Universidad Nacional de San Juan, España. Consultado julio 2013. http:www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjordasinve/2aprendijaje.

Marina, J. A. (2011). El cerebro infantil: la gran oportunidad. Barcelona: Ariel.

Marina, J.A. & De la Válgoma, M. (2014/2005). La magia de leer. Barcelona: Penguin Random House.

Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. Revista Infancia y Aprendizaje, 72, 9-32. Universidad Autónoma de Madrid.

Martí, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. CEE Participación Educativa, 9, noviembre 2008, pp. 72-78. Universidad Autónoma de Madrid.

Martínez, M. (2009/1999). La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método. México: Trillas.

Martínez, R. (2004). Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Massone, A., y González, G. (2003): Análisis de estrategias cognitivas de aprendizaje en estudiantes de noveno año de educación general básica, en: Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Consultado, noviembre 2013.

Mateo, J. (2001). La investigación educativa. Barcelona: material inédito.

Maturana, H. & Varela, F. (2003/1984). El árbol del conocimiento. Buenos Aires: Lumen.

Maturana, H. & Varela, F. (2004/1970). De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo. Buenos Aires: Lumen.

Maturana, H. (1992). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas, S.A

Maturana, H. (1994). El ojo del observador. Barcelona: Gedisa.

Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen.

Maturana, H. (2002a). La objetividad. Un argumento para obligar. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.

Maturana, H. (2002b). El sentido de lo humano. Santiago: Dolmen.

Maturana, H. (2003). Desde La Biología a la Psicología. Buenos Aires: Lumen.

Maturana, H. (2009a). La realidad: ¿objetiva o construida? I: Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona: Editorial Anthropos.

Maturana, H. (2009b). La realidad: ¿objetiva o construida? II: Fundamentos biológicos del conocimiento. Barcelona: Editorial Anthropos.

Maturana, H. (2013). Configuraciones. Santiago: Instituto Matríztica.

Maturana, H. (2013). Configuraciones. Santiago: Instituto Matríztica.

Maturana, H., (2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Editorial Dolmen.

Max-Neef, M. (2006). Desarrollo a escala humana. Uruguay: Nordan-Comunidad.

Medina, J. (2010). Los 12 principios del cerebro: una explicación sencilla de cómo funciona para obtener el máximo desempeño. Bogotá: Norma.

Medina, J. (2011). Los principios del cerebro en los niños: cómo tener niños listos y felices. Bogotá: Norma.

Medina, J. (2013). Viaje al cerebro del niño. Barcelona: Paidós.

Melgarejo, X. (2014). Gracias, Finlandia. Que podemos aprender del sistema educativo de más éxito.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2006) Extraído: www.mineducacion.gov.co Desde Agosto 15 de 2013.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2012). Plan Sectorial 2012. Extraído: www.mineducación.gov.co. Desde mayo 24 de 2014.

Ministerio de Educación Nacional- MEN (2015). Documento Educación de Calidad, un camino para la Prosperidad Extraído: www.mineducación.gov.co. Desde agosto 21 de 2015.

Monereo, C. (2005). Internet un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En Monereo et al, Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender (pp. 5-25). México: Graó.

Montes, C. (2010), "Los mejores colegios de Santa Marta: para reflexionar" [en línea], disponible en http://carlosmontesr.blogspot.com/2010/06/los-mejores-colegios-de-santa-marta.html,recuperado: 23 de mayo del 2014.

Montessori, M. (1913). Antropología pedagógica. Barcelona: Araluce.

Montessori, M. (1994/1917). Formación del hombre. México: Diana.

Montessori, M. (2007/1948). La educación de las potencialidades humanas. Buenos Aires: Longseller.

Montessori, M. (2012/1914). El manual personal de la Dra Montessori. México: COEDI.

Montessori, M. (2014a/1915). El método de la pedagogía científica, aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Biblioteca Nueva.

Montessori, M. (2014b/1928). Ideas generales sobre el método. Madrid: CEPE.

Moosler, D., Marvin, R. & Greenberg, M. (1976). Conceptual perspective taking in two to six years old children. Developmental Psychology, 12, 321-328.

Morín, E. (1998). El método II: "la vida de la vida" 4ed.Catedra, Teorema. Madrid.

Morín, E. (2000) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas: IESALC-UNESCO.

Morín, E. (2004). Introducción al pensamiento complejo. México, D. F.: Editorial Gedisa.

Neill, A. S. (1979). Hijos en Libertad. Barcelona: Gedisa.

Neill, A. S. (2010). Hablando sobre Summerhill. México: FCE.

Neill, A. S. (2012/1960). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. México: FCE.

Neill, A. S. (2013/1994). El nuevo Summerhill. México: FCE.

Nietzsche, F. (1977). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona: Tusquets.

Nietzsche, F. (1992). Fragmentos póstumos: Bogotá: Norma.

Ortiz, A. (2009a). Aprendizaje y comportamiento basado en el funcionamiento del cerebro humano. Barranquilla: Litoral.

Ortiz, A. (2009b). Cerebro, currículo y mente humana. Barranquilla: Litoral.

Ortiz, A. (2009c). Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas. Barranquilla: Litoral.

Ortiz, A. (2009d). Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas. Barranquilla: Litoral.

Ortiz, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos. Revista Praxis. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Ortiz, A. (2012a). Enfoques y métodos de investigación científica en educación. Un abordaje desde las ciencias histórico-hermenéuticas. Trabajo académico presentado para optar por el cambio de categoría docente de profesor asistente a profesor asociado. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Ortiz, A. (2012b). El Pensamiento Configuracional como cualidad para comprender la complejidad. Material Inédito. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Ortiz, A. (2012b). Material Básico del Curso Doctoral “Neuroaprendizaje y Didácticas Configuracionales”. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Ortiz, A. (2013a). Configuralogía. Paradigma epistemológico y metodológico en las Ciencias Humanas y Sociales. Barranquilla: Antillas.

Ortiz, A. (2013b). La Investigación Configuracional en las Ciencias Humanas y Sociales. Barranquilla: Antillas.

Ortiz, A. (2013b). La Investigación Configuracional en las Ciencias Humanas y Sociales. Barranquilla: Antillas.

Ortiz, A. (2015). Epistemología y Metodología de la Investigación Configuracional. Bogotá: Ediciones de la U.

Ortiz, A. (2015a). Epistemología y metodología de la investigación configuracional. Bogotá: Ediciones de la U.

Ortiz, A. (2015b). La ciencia del tercer milenio. Hacia un nuevo paradigma epistemológico. Bogotá: Distribooks.

Ortiz, A. (2015c). Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa. Un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Ortiz, A. (2016). Configuración epistémica de la noción de pedagogía. Principales tendencias que han proliferado en la historia de la educación. Trabajo inédito. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Osorio, F. (Coord.) (2014). Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos. Santiago: LOM.

Osorio, M. & Herrera, M. (2013). Educación preescolar en Colombia. Estructura del currículo y modelo pedagógico didáctico. Barranquilla: Universidad del Norte.

Osses, S. & Jaramillo, S. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos XXXIV, No. 1, Pág.187-197.

Peirce, Ch. S. (2007/1902). La lógica considerada como semiótica. Madrid: Biblioteca Nueva.

Peirce, Ch. S. (2012a/1992). Obra filosófica reunida Tomo I (1867-1893). México: FCE.

Peirce, Ch. S. (2012b/1992). Obra filosófica reunida Tomo II (1893-1913). México: FCE.

Peña, B. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Extraído de http:minieducacion.gov.co.

Pérez, A. (1998). Autonomía Profesional del Docente y Control Democrático de la Práctica Educativa. Málaga: Universidad de Málaga.

Pestalozzi, J. E. (2011/1801). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. México: Porrúa.

Piaget, J. (1945). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona: Crítica.

Piaget, J. (1954). Inteligencia y afectividad. Buenos Aires: Aique.

Piaget, J. (1972). Epistemología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Prometeo.

Piaget, J. (1976a). Investigaciones sobre la contradicción. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1976b). Psicología y Pedagogía. México: Ariel.

Piaget, J. (1980/1974). El estructuralismo. Barcelona: Oikos-tau.

Piaget, J. (1981). Biología y Conocimiento. Barcelona: Siglo XXI.

Piaget, J. (1982). La formación del símbolo en el niño. México: FCE.

Piaget, J. (1983). Seis estudios de psicología. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1984). Problemas de psicología genética. Barcelona: Ariel.

Pinker, S. (2008). Cómo funciona la mente. Barcelona: Destino.

Plan Decenal de Educación, PDE. (2006). Colombia.

Plan Decenal de Educación, PDE.(2015). Colombia.

Pozo, J.I. (1989). Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Morata.

Proyecto Educativo Institucional-PEI. (2010). IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

Proyecto Educativo Institucional-PEI. (2014). Escuela Especial de Trastornos Primarios de la Comunicación, Educación Parvularia, Enseñanza Básica Nº 34 “Docksta”.

Puche, R., Orozco, M., Orozco, B. & Correa, M. (2009). Desarrollo de Competencias en Primera Infancia. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Quinceno, H. (2005). Michel Foucault, ¿pedagogo? En: Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Magisterio.

Recas, J. (2006). Hacia una hermenéutica crítica. Madrid: Biblioteca Nueva.

Restrepo, M. (2010). Representación, relación tríadica en el pensamiento de Charles S. Peirce. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Rojas, C. (2006). Genealogía del giro lingüístico. Medellín: Universidad de Antioquia.

Román y Diez, E. (2000). El curriculum como Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos . Revista Enfoques Educacionales, 2. P. 30.

Romero, O. (2007). El modelo Pedagógico: autoinvestigativo, vivencial, interciencial y participativo. Revista de pedagogía, autoinvestigación vivencial, 1(2), (102-110).

Ronderos, N. et.al. (2010), "Colombia en pisa 2009.Síntesis de resultados" [en línea], disponiblehttp://www.icfes.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/infome_pisa_2009. Recuperado: 9 de abril del 2014.

Rorty, R. (1990). El giro lingüístico. Barcelona: Paidós.

Rorty, R. (2010/1979). La filosofía y el espejo de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

Rose, S. (2008). Tu cerebro mañana. Cómo será la mente del futuro. Barcelona: Paidós.

Rousseau, J.J (2011). Emilio o De la Educación. Madrid: Alianza.

Rousseau, J.J (2011). Emilio o De la Educación. Madrid: Alianza.

Sacristán, J.G. (1991). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid, España.

Sadovnik, A. (s.f.). La teoría de la práctica pedagógica, ¿Hacia dónde vamos? P. 365-375.

Salcedo, M. & Ortiz, A. (2014). Pensamiento Configuracional. Bogotá: Ediciones REDIPED.

Salcedo, M. (2012). Teoría metodológica para el desarrollo del pensamiento configuracional de los niños y niñas de 0 a 6 años en la actividad lúdica libre mediada por problemas matemáticos. Propuesta de investigación doctoral (Versión No. 4). RUDECOLOBIA. Doctorado en Ciencias de la Educación. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Salcedo, M. (2015). Una teoría sobre el pensamiento configuracional infantil, basada en la actividad lúdica libre, mediada por problemas matemáticos. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Sánchez, I. M. & Ortiz, A. (2013). Línea de Investigación y Formación Doctoral "Pedagogía e Interculturalidad". Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Sánchez, J. O. (2013). Línea de Investigación y Formación Doctoral "Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos". Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Sánchez, J. O. (2013). Línea de Investigación y Formación Doctoral "Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos". Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Sanchidrián, C. & Ruiz, J. (Coords) (2013). Historia y perspectiva actual de la educación

infantil. Bogotá: Magisterio.

Sandia, L. (2004). Metacognición en niños: una posibilidad apartir de la Teoría Vygotskiana. Acción pedagógica, Vol. 13, No. 2.

Sastre, R. (2011) Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. Rev. Neurol 2011; 52 (Supl 1): S11-8.

Schiefelbain, N. & McGinn, N. (1992). Proyecto principal de Educación en América Latina. P. 43-65.

Schweke, W. (2004). Smart Money: Education and Economic Development. Washington D.C.: Economic Policy Institute.

Secretaria de Educación Departamental. (2010). Plan Decenal de Educación del Departamento del Magdalena. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-232801_magdalena.pdf

Silvestre, M. & Zilberstein, J. (2000). Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ediciones CEIDE. México.

Simmel, G. (1977). Sociología. (Vol. I y II). Madrid: Occidente.

Simmel, G. (2008). Pedagogía escolar. Barcelona: Gedisa.

Sole, I. (1992): Estrategias de lectura. Barcelona. Graó/MIE.g

Solms, M. & Turnbull, O. (2004). El cerebro y el mundo interior. Una introducción a la neurociencia de la experiencia subjetiva. Bogotá: FCE.

Spitz, R. (2009). El primer año de vida del niño. México: Fondo de cultura económica

Standing, E. M. (2009/1962). La revolución Montessori en la educación. México: Siglo XXI.

Tamayo, O.E. (2007). La reflexión metacognitiva en el aprendizaje de conceptos científicos. Novedades educativas, 192/193, pp106-112.

Tapia, V. (1997). Aportes de la psicología cognitiva a un nuevo paradigma educativo. Revista de Psicología.

Turiel, E. (2004). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. pp. 37-68. Madrid: Alianza Editorial.

UNESCO (2007). Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia. Paris: UNESCO.

Varela, F. (2000). El fenómeno de la vida. Santiago de Chile: Dolmen.

Varela, F. (2002). “El yo emergente”. En: Brockman, J. La tercera cultura. Más allá de la

revolución científica. Barcelona: Tusquets.

Varela, F. (2013). Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales. Barcelona: Gedisa.

Veenman, M. & Spaans, M. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills:

Vivanco, M, (2010). Sociedad y Complejidad. Del discurso al modelo. Santiago: LOM Ediciones.

Vygotsky, L.S. (1925). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En L.S. Vygotsky: Obras escogidas, Vol. 1, Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.

Vygotsky, L.S. (1926). El significado histórico de la crisis de la psicología. Un estudio metodológico. En L.S. Vygotsky: Obras escogidas, Vol. 1. Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.

Vygotsky, L.S. (1929). The problem of the cultural development of the child, 11. Journal al Genetic Psychology, 36, 414-434.

Vygotsky, L.S. (1930a). La psique, la conciencia, el inconsciente. En L.S. Vygotsky: Obras escogidas, Vol. 1, Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.

Vygotsky, L.S. (1930b). Sobre los sistemas psicológicos. Transcripción estenográfica corregida del informe leído el 9 de octubre de 1930 en la Clínica de Enfermedades Mentales de la 1ª Universidad Estatal de Moscú. Del archivo personal de L. S. Vygotsky.

Vygotsky, L.S. (1934). Pensamiento y Palabra. En: L.S. Vygotsky: Obras escogidas, Vol. I. Madrid: Aprendizaje-Visor.

Vygotsky, L.S. (1968). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Revolucionaria.

Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L.S. (1981). Pensamiento y Lenguaje: Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. La Habana: Revolucionaria.

Vygotsky, L.S. (1982). Psiquis, Conciencia e Inconsciente. Obras Escogidas en seis tomos. Tomo 1. MOSCU: Pedagógica.

Vygotsky, L.S. (1987). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Ciudad de la Habana: Científico Técnica.

Vygotsky, L.S. (1995). Tratado de Defectología. Obras completas. La Habana: Pueblo y Educación.

Vygotsky, L.S. (s.f.). Psicología Infantil. En L.S. Vygotsky: Obras escogidas, Vol. IV. La Habana. Traducción.

Wallon, H. (1984). La evolución psicológica del niño. Madrid: Grijalbo.

Wallon, H. (1987). Psicología y educación en el niño. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Wittgenstein, 2010, 2012;

Wittgenstein, L. (2006/1949). Observaciones sobre la filosofía de la psicología. Volumen I. México: UNAM.

Wittgenstein, L. (2010/1953). Investigaciones Filosóficas. Barcelona: Crítica.

Wittgenstein, L. (2012/1922). Tractatus lógico-philosophicus. Madrid: Alianza.